universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Inkompetente Experten in eigener Sache?

Widersprüchliches und Gemeinsamkeiten
zwischen
dem Konzept des dilettantischen Subjekts
und dem Empowermentansatz

Verfasserin

Rahel Mühlburger, Bakk. phil.

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Pädagogik
Betreuerin:	Dr. Gabriele Weiß, MA

Danksagung

Besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mir das Studium ermöglicht haben, mich in Allem unterstützen und immer hinter mir stehen. Auch meinen Geschwistern möchte ich danken für ihren Beistand und ihre Hilfe in allen Lebenslagen. Dank gilt auch meinen Freunden, die mir immer zur Seite stehen und mich mein ganzes Studentenleben hindurch begleitet haben. Auch Frau Mag. Bauer-Lehrner möchte ich für ihre Unterstützung und Ermutigung danken. Besonderer Dank gilt auch meiner Betreuerin Dr. Gabriele Weiß, MA für ihre Ratschläge und ihr konstruktives Feedback.

In Bezug auf die sprachliche Gleichbehandlung wird darauf hingewiesen, dass in der vorliegenden Diplomarbeit die gewählte Form bei allen geschlechtsbezogenen Bezeichnungen für beide Geschlechter gilt.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung..... 9
1.1 Entdeckungszusammenhang.....9
1.2 Forschungsfragen.....10
1.3 Zielsetzung, Überblick & Aufbau der Arbeit.....11
1.4 Begründungszusammenhang.....12
1.5 Methode.....13

2. Postmoderne Lebenssituation.....15
2.1 Moderne.....15
2.2 Postmoderne.....15
2.3 Ulrich Beck: Individualisierung & Standardisierung.....16
2.3.1 Freiheiten & Risiken.....18
2.3.2 Anforderungen an das Subjekt.....18
2.4 Anschlussfähigkeit: Empowermentansatz.....19
2.5 Anschlussfähigkeit: Dilettantisches Subjekt.....20

3. Darstellung: Empowermentansatz.....22
3.1 Darstellungsfokus & Begriffserläuterungen.....22
3.2 Allgemeines.....23
3.3 Historische Entwicklungslinien.....24
3.3.1 Bürgerrechtsbewegung des „schwarzen Amerikas“.....25
3.3.2 Selbsthilfebewegungen.....25
3.3.3 Paolo Freire: Kritische Bewusstseinsbildung.....26
3.4 Das Defizitmodell.....27
3.4.1 Expertenmacht & Hierarchie.....27
3.5 Erlernte Hilflosigkeit.....28
3.6 Modell der Menschenstärken.....29
3.6.1 Neue Helferkultur.....30
3.7 Widerstände der praktischen Umsetzung.....31
3.8 Allgemeine Kritikpunkte.....32

4. Darstellung: Dilettantisches Subjekt.....34
4.1 Anthropologische Grundannahmen.....34
4.1.1 Helmuth Plessner: „Exzentrische“ Position.....34
4.1.2 Eugen Fink: Der Mensch als Rätsel.....35
4.1.3 Eugen Fink: Neuformulierung von Erziehung.....35
4.2 Dilettantismus – Begriffsbestimmung.....36
4.3 Subjekteinheit - Subjektvielheit?.....37
4.4 Autonomie des Subjekts?.....38
4.5 Charakteristika des dilettantischen Subjekts.....39
4.5.1 Anthropologie.....39
4.5.2 Psychologie.....40
4.5.3 Moral.....41
4.6 Nicht-souveräne Bildung.....43
4.7 Nicht-souveräne Erziehung.....44
4.7.1 Erziehung zur Autonomie?.....45

5. Das Subjekt....46
5.1 Das Subjektmodell im Empowermentansatz....46
5.2 Das Subjektmodell des dilettantischen Subjekts....48
5.3 Gegenüberstellung....49
5.3.1 Einheit vs. Vielheit....49
5.3.2 Zugrundeliegendes und Unterworfenes....49
5.3.3 Kohärenz....50
5.3.4 Das „schwache“ Subjekt....52

6. Selbstbestimmung....53
6.1 Selbstbestimmung im Empowermentansatz....53
6.1.1 Allgemeine Begriffsbestimmung....53
6.1.2 Selbstbestimmung als Projekt der Aufklärung....54
6.1.3 Notwendigkeit einer Neudefinition....54
6.1.4 Selbstbestimmung als „prinzipiell Gegebenes“....55
6.1.4.1 Anthropologisches Faktum....55
6.1.4.2 Selbstorganisation und Selbststeuerung....56
6.1.4.3 Zuständigkeit für das eigene Leben....56
6.1.4.4 „Autonomes System“....56
6.1.5 Fähigkeit und Entwicklungsprozess....57
6.1.6 Selbstbestimmung als soziale Kategorie....57
6.1.7 Selbstbestimmung als moralischer Begriff....58
6.1.8 „Kultivierung“ der Selbstbestimmung....59
6.1.9 Selbstbestimmung ist erlern- & förderbar....59
6.1.10 Zusammenfassung: Zentrale Annahmen....60
6.2 Selbstbestimmung des dilettantischen Subjekts....61
6.2.1 Indeterminiertheit?....61
6.2.2 Ko-existierende Handlungsfreiheit....62
6.2.3 Selbstbestimmung als dilettantisches Entscheiden und Handeln....62
6.2.4 Individualität und Humanität....63
6.2.5 Selbstbestimmung als Zuschreibung und Zumutung....64
6.3 Gegenüberstellung....65
6.3.1 „Kampf“ gegen Kant....65
6.3.2 Neudefinitionen....66
6.3.3 Soziale & Moralische Dimension....67
6.3.4 Zumutung und Überforderung....68

7. Kompetenz & Souveränität....70
7.1 Kompetenz & Souveränität im Empowermentansatz....70
7.1.1 Begriffsbestimmungen....70
7.1.1.1 Kompetenz....70
7.1.1.2 Fähigkeiten & Fertigkeiten....71
7.1.1.3 Ressourcen....72
7.1.2 Experten in eigener Sache....72
7.1.3 „Selbstexpertisierung“....73
7.1.4 Betroffene beraten Betroffene....74
7.1.5 Souveränität....74
7.1.6 Selbstbestimmung als Kompetenz....75
7.2 Kompetenz & Souveränität des dilettantischen Subjekts....76
7.2.1 „Faktum“ der Inkompetenz....76
7.2.2 Kompetenz vs. Selbstbestimmung....77
7.2.3 Souveränität....78
7.2.4 Kompetenz....79
7.2.5 Moralischer Dilettantismus....79

7.3 Gegenüberstellung....80
7.3.1 Schwäche als Stärke....80
7.3.2 Lebenssouveränität?....81
7.3.3 „Autonomiekompetenz“?....82
7.3.4 Zeiten der Unsicherheit....83

8. Bildungsziel....85
8.1 Bildungsziel im Empowermentansatz....85
8.1.1 Schutzschild....86
8.1.1.1 „Salutogenese“....86
8.1.1.2 „Recovery“....87
8.1.2 Selbstbestimmung....87
8.1.3 Partizipation....88
8.1.4 Solidarität und Selbsthilfe....89
8.1.5 Inklusion....89
8.1.6 Arbeitsethos psychosozialer Praxis....90
8.2 Bildungsziel des dilettantischen Subjekts....91
8.2.1 Fink: Fragegemeinschaft....91
8.2.2 Dilettantische Bildung des Selbst....92
8.2.3 Dilettantische Erziehung....92
8.2.4 Erziehung zur Autonomie....93
8.2.5 Rolle der Erziehenden....93
8.2.6 Keine Verringerung der Inkompetenz....94
8.3 Gegenüberstellung....94
8.3.1 Wachsendes (Un)Wissen....95
8.3.2 „Herr der eigenen Bildung?“....95
8.3.3 Erziehung und Erziehungsziel....96
8.3.4 Norm & Scheitern....97
8.3.5 Bisubjektivität....98
8.3.6 Dilettantismus....99
8.3.7 Demokratischer Dilettantismus....100

9. Resümee....101

10. Literaturverzeichnis....107

Da sitzen wir wieder.
Wir sprechen über gesellschaftlichen Druck.
Selbstbestätigung, die man durch andere zu versuchen erlangt
und die Frage danach,
was im Leben eigentlich erstrebenswert ist.
Selbstwert. Selbstachtung.
Wenn man es sich nicht selbst geben kann, wer dann?
Die Uni - die Lehre - die Arbeit - das Praktikum?
Wer bin ich, ohne meine Leistung?
Was bleibt dann von mir?
Tabula Rasa.
Wir sind „Kinder unserer Zeit“ -
trotz individuellen Ausformungen
unterschiedlichster Belastungen
ein Kollektivsymptom.
14.10.09

1. Einleitung

1.1 Entdeckungszusammenhang

Seit Februar 2009 leite ich mit einer Kollegin eine Selbsthilfegruppe für junge Erwachsene mit psychischen Problemen bei „pro mente“ Wien (Gesellschaft für psychische und soziale Gesundheit). Zwei Überlegungen drängen sich mir immer wieder auf: Einerseits die Frage, nach den Möglichkeiten und Grenzen einer Selbsthilfegruppe, also deren tatsächliche psychosoziale Wirksamkeit. Andererseits, und dies ist für die vorliegende Diplomarbeit von wesentlicherem Interesse, fällt mir häufig auf, dass sich die Sorgen und Probleme der TeilnehmerInnen ähneln, wenn nicht gar gleichen. Aufgrund der teils übereinstimmenden Thematiken und Problemlagen habe ich mir schon öfter überlegt, ob es gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen und Tendenzen geben könnte, die für die betroffenen jungen Erwachsenen Einflussfaktoren auf ihre psychosoziale Situation darstellen.

Durch ein Seminar zu „Menschenbildern und Bildungstheorien“ bei Frau Dr. Weiß wurde ich mit postmodernen Bildungstheorien konfrontiert, wobei insbesondere das Konzept des „dilettantischen Subjekts“ des Bildungsphilosophen Roland Reichenbach meine Aufmerksamkeit erregte. Durch das Seminar fühlte ich mich einerseits in meiner Annahme von (post)modernen gesellschaftlichen Einflussfaktoren auf die Verunsicherung von Subjekten bestätigt, andererseits wurde mein Interesse geweckt, inwiefern trotz der

vielfältigen Unsicherheiten dem Individuum „gelingende Lebensbewältigung“ - in Form von beispielsweise selbstbestimmter Lebensführung - zugesprochen wird. Reichenbachs Konzept des „dilettantischen Subjekts“ ermöglicht an dieser Stelle die Vorstellung eines neuen Bildungsverständnisses bzw. Bildungssubjekts, welches als Kontrapunkt zum Diskurs des autonomen Subjekts gedacht wird. Aus dieser Sicht heraus wird postuliert, dass es weder die Aufgabe noch das Ziel der Erziehung und Bildung sein kann, den Dilettantismus des Menschen aufzuheben oder zu verringern. Vielmehr geht es darum, „sich zum Faktum der Inkompetenz und des Dilettantismus des Menschen in eine bestimmte Beziehung zu setzen“ (Reichenbach 2001: 327).

Die Annahme, dass das Ziel von Bildung nicht die Verminderung von Inkompetenz sein sollte, verwirrte mich zunächst. Vor allem aber widersprach es meiner Vorstellung von „Empowerment“ als Form von (Selbst-)Bildung. Folglich schien es auch mein positives Bild der Selbsthilfegruppe - als eine typische Form zur konkreten Realisierung von Empowerment - ins Wanken zu bringen. Hier ging es doch gerade darum den Einzelnen zu stärken, Schwächen hinter sich zu lassen, Inkompetenzen zu verringern, Selbstbestimmung und Autonomie zu fördern: Alles also nur eine Farce? Die Anerkennung eines grundsätzlichen „dilettantischen Subjekts“ stand für mich zunächst in einem diametral entgegengesetzten Verständnis einer „empowered person“. Bei näherer Betrachtung von Reichenbachs Konzept wurde jedoch klar, dass es gar so einfach nicht gedacht werden kann. Wie erwähnt, plädiert er dafür, sich zur Inkompetenz und dem Dilettantismus des Menschen „in eine bestimmte Beziehung zu setzen“ (ebd.). An diesem Punkt scheint sich also doch eine Verbindung zum Themenkomplex des Empowerment aufzutun. Hier geht es ebenfalls darum, vermeintliche Inkompetenzen anzuerkennen, bzw. sich in eine „bestimmte Beziehung“ dazu zu setzen. Die anfänglichen Irritationen in einem ersten Vergleich der beiden Ansätze führten schließlich zur übergeordneten Forschungsfrage meiner Diplomarbeit:

Welche Widersprüchlichkeiten und Gemeinsamkeiten ergeben sich im Vergleich zwischen dem Konzept des dilettantischen Subjekts und dem Empowermentansatz?

1.2 Forschungsfragen

Die zunächst noch allgemeine Beschäftigung mit, bzw. Darstellung der beiden Konzepte ermöglichte die Sichtung einiger problematischer Punkte, bzw. differenten Perspektiven, woraus sich schließlich die Formulierung der Unterfragen ergab:

1. Subjektbegriff: **Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich zwischen den Ansätzen bezüglich des Subjektmodells? Was kann die Vorstellung der Struktur des Subjekts nach Reichenbach für den Empowermentansatz bedeuten?**

2. Selbstbestimmung: **Wie wird der Begriff der Selbstbestimmung bei Reichenbach und im Empowermentansatz gedacht? Welche Implikationen ermöglichen Reichenbachs Darstellungen für den Empowermentansatz?**

3. Kompetenz & Souveränität: **Was versteht der Empowermentansatz unter Kompetenz bzw. Souveränität und inwiefern kann man mit Reichenbachs Annahmen diese Begrifflichkeiten neu denken?**

4. Bildungsziel: **Welche Zielvorstellungen implizieren die beiden Ansätze und welche Konsequenzen ergeben sich für den Empowermentansatz durch Reichenbachs Überlegungen?**

1.3 Zielsetzung, Überblick & Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Diplomarbeit versucht einen kontrastierenden Vergleich zwischen dem Empowermentansatz und der dilettantischen Subjektkonzeption nach Reichenbach zu erarbeiten. Dabei wird insbesondere auf jene vier Aspekte des Subjektbegriffs, der Selbstbestimmung, der Kompetenz und Souveränität und des Bildungszieles eingegangen. Vor allem diese Begrifflichkeiten erwiesen sich in einem ersten Vergleich der Ansätze als widersprüchlich, wodurch sich eine nähere Auseinandersetzung damit ergab. Das Ziel des Vergleichs der beiden Ansätze liegt einerseits darin, Gemeinsamkeiten und Unterschiede auszumachen bzw. mögliche Verknüpfungspunkte zu eruieren. Durch die Gegenüberstellung sollen die Ansätze andererseits kritisch reflektiert werden und mögliche gewinnbringende Erweiterungsoptionen ausgemacht werden. Der Fokus soll dabei zwar auf der Erweiterung des Empowermentkonzepts durch die Darstellungen Reichenbachs liegen, dennoch soll auch dessen dilettantische Subjektkonzeption kritisch hinterfragt werden.

Die Arbeit gliedert sich dabei wie folgt: Zuerst wird im Allgemeinen auf die Phänomene der Moderne bzw. Postmoderne eingegangen, um den Hintergrundkontext für Ulrich Becks These der Gleichzeitigkeit von Individualisierungs- und Standardisierungstendenzen zu erläutern. Becks Darstellungen wiederum veranschaulichen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, in die der Empowermentansatz, wie auch das Konzept des dilettantischen Subjekts eingelagert sind. Für den Vergleich der Ansätze ist es zunächst notwendig, diese allgemein darzustellen, wobei hier schon kritische Aspekte und Problematisierungen angemerkt werden sollen, die jedoch für die Beantwortung der Forschungsfragen weniger relevant sind. In den anschließenden Kapiteln wird jede der vier differenten Perspektiven pro Ansatz dargestellt. In den Kapiteln „Gegenüberstellung“ werden die Ansätze bezüglich der zuvor erarbeiteten Aspekte miteinander verglichen, bzw. die

Forschungsfragen beantwortet. Im Schlusskapitel sollen schließlich signifikante Ergebnisse nochmals als Resümee dargestellt und ein Fazit erarbeitet werden.
Mögliche Unterschiede in der Ausführlichkeit bzw. des Umfangs der Darstellungen zwischen den beiden Ansätzen liegen darin begründet, dass Empowerment ein sehr weitreichender, heterogener Ansatz, die dilettantische Subjektkonzeption nach Reichenbach hingegen ein geschlossener, homogener Ansatz ist.

1.4 Begründungszusammenhang

Reichenbach ist ein Autor, der aktuell im theoretischen bildungswissenschaftlichen Diskurs stark diskutiert wird. Auch der Empowermentansatz ist in der bildungswissenschaftlichen Praxis ein Ansatz der vielfältige Anwendung (z.B. Behindertenarbeit, psychosoziale Arbeit) und Diskussion erfährt. Der Soziologie Norbert Herriger beispielsweise benennt das Empowermentkonzept als Gewinner auf dem „sozialwissenschaftlichen Ideenmarkt“ (Herriger 2010: 7) , welches als Import aus den USA auch im deutschsprachigen Raum in kurzer Zeit zu einem neuen Erfolgsprogramm für (psycho)soziale Arbeit aufgestiegen ist (vgl. ebd.).
Auf den ersten Blick erscheint eine Gegenüberstellung der Ansätze fraglich, da (psycho)soziale bzw. bildungswissenschaftliche Praxis und Bildungstheorie bzw. Bildungsphilosophie häufig nicht direkt miteinander verglichen werden kann. Zudem scheint es, als prallen zwei konträre Menschenbilder aufeinander, einerseits die „empowered person“, andererseits das „dilettantische Subjekt“. Die Ansätze unterscheiden sich auch im Hinblick auf die jeweiligen Personengruppen, auf welche die Ausführungen sich beziehen. Reichenbach konzipiert seinen Subjektbegriff „allgemein“, also in Bezug auf jedes Subjekt in der Postmoderne. Der Empowermentansatz hingegen bezieht sich ausschließlich auf Subjekte in marginalen Positionen, welche Mangel, Benachteiligung und/oder gesellschaftliche Ausgrenzung erleben. Diese vermeintliche Differenz kann jedoch „aufgeweicht“ werden: Empowerment legt den Fokus auf die „schwachen Phasen“ im Leben eines Menschen. Reichenbachs Konzept des dilettantischen Subjekts beschreibt Lebensphasen in denen Expertenwissen an seine Grenzen stößt, bzw. gar nicht vorhanden ist. In diesem Sinne nähern sich beide Ansätze an, da beidseitig Kontexte der „prinzipiellen Unsicherheit“ im Fokus stehen.

Die pädagogische Relevanz des Vergleichs beider Ansätze liegt zunächst darin, dass allgemein gesagt werden kann, dass durch Kontrastierung Grenzen und Defizite, wie auch Möglichkeiten und Potentiale je Ansatz klar und deutlich dargestellt werden können. Weiters ermöglicht eine Gegenüberstellung der Ansätze auch die Darstellung von Gemeinsamkeiten,

Unterschieden und Verknüpfungspunkten, sowie gegenseitigen Befruchtungen bzw. konstruktiven Erweiterungen.

Es wird vielfach kritisiert, dass es dem Empowermentansatz an „begrifflicher Schärfe, konzeptueller Differenziertheit und methodischer Prägnanz“ (Herriger 2010: 8) mangle. Beispielsweise verwendet der Empowermentansatz zentrale Begrifflichkeiten, wie z.B. Autonomie und Lebenssouveränität, teils selbstverständlich und wenig differenziert. Durch die bildungsphilosophische Orientierung Reichenbachs ist es möglich, den Empowermentansatz theoretisch zu reflektieren, bzw. dessen theoretische Fundierung und implizierten Grundannahmen kritisch zu hinterfragen. Die Vorstellung des Subjekts oder der Begriff der Souveränität beispielsweise ermöglichen Übergänge zu Reichenbach, welcher Differenzierungsmöglichkeiten dieser Kategorien eröffnet. Im Gegenzug wird es auch möglich, Reichenbachs dilettantische Subjektkonzeption durch die Anwendungsorientierung des Empowermentansatzes in ihrer Praxistauglichkeit bzw. Praxisverträglichkeit zu reflektieren.

Ein Vergleich der Ansätze ist nicht nur bezüglich der jeweils theoretischen bzw. praktischen Reflexion relevant, sondern auch aufgrund der postmodernen Verortung. Empowerment ist zwar eingebettet in den postmodernen Lebenskontext und wird mit gesellschaftlichem Wandel in Verbindung gebracht, jedoch weniger mit einem „neuem Bildungssubjekt“. Der Subjektbegriff beispielsweise basiert eher auf modernen Vorstellungen. Die Erweiterung gewisser Aspekte des Empowermentansatzes um diesen „postmodernen Blickwinkel“ scheint somit erstrebenswert. Der Versuch weiterer Theoretisierungen wäre zudem eine notwendige Basis für die Erarbeitung von Standards, auf denen aufbauend Qualitätssicherung und Evaluationen über den Erfolg von Empowermentprozessen durchgeführt werden könnten (vgl. Pankofer 2000: 19). In diesem Sinne könnte eine postmodern-bildungstheoretische Reflexion ebenfalls für die empowermentorientierte psychosoziale Praxis relevant sein, da Defizite (und Potentiale) des Ansatzes reflektiert und bearbeitet werden könnten.

1.5 Methode

Das methodische Vorgehen der vorliegenden Diplomarbeit kann als hermeneutische Literaturanalyse bzw. hermeneutische Textinterpretation bezeichnet werden. Hermeneutik bedeutet ursprünglich die Sinnauslegung von Texten und fragt danach, was die Autoren in ihren Werken meinen, was die Texte also bedeuten können und welchen Zweck die Urheber in einem bestimmten sozialen oder historischen Zusammenhang verfolgen (vgl. Rittelmeyer 2007: 1). Das Hauptziel der Hermeneutik ist somit das Verstehen von Sinnzusammenhängen durch eine deutende Auslegung des Inhalts von Schriften oder sonstigen menschlichen Artefakten. Texte oder Sachverhalte dürfen dabei jedoch nur unter der ständigen

Bewusstmachung und Reflexion des subjektiven Vorverständnisses des Interpreten analysiert werden. Weiters sollte der Sinn nur aus den vorliegenden Gegebenheiten erschlossen und nicht von außen herangetragen werden (vgl. Theunissen 2007: 137). Hermeneutische Textinterpretation ist zwar prinzipiell unabschließbar, dennoch gilt eine fachwissenschaftliche Interpretation als vorläufig abgeschlossen, solange keine schlüssige Alternativinterpretation vorliegt (vgl. Rittelmeyer 2007: 18).

In diesem Sinne wird in der vorliegenden Diplomarbeit versucht, Texte die zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen, nach ihrem Sinn hin auszulegen. Dies erfolgt insofern, dass zunächst die intendierten Auffassungen, Meinungen und Forderungen herausgearbeitet und schließlich interpretiert werden, um bestimmte Schlüsse bezüglich der Forschungsfragen daraus ziehen zu können. Da die Arbeit einen kontrastierenden Vergleich zweier Ansätze anstrebt, werden diese Meinungen und Intentionen, einerseits des Empowermentansatzes, andererseits des Konzepts des dilettantischen Subjekts, einander gegenübergestellt, mit dem Ziel, die Ansätze kritisch zu reflektieren bzw. zu problematisieren, Widersprüchliches und Gemeinsamkeiten darzustellen und mögliche gegenseitige Erweiterungen zu erarbeiten.

2. Postmoderne Lebenssituation

Im folgenden Kapitel sollen die Schwierigkeiten der postmodernen Lebenssituation anhand von Becks theoretischer Konzeption der Gleichzeitigkeit von „Individualisierungs- und Standardisierungsprozessen“ dargestellt werden. Um die Lage von Becks Konzeption zu verorten, soll zuerst kurz auf die Konzepte der „Moderne“ und „Postmoderne“ eingegangen werden. Da es zu beiden Konzeptionen zahlreiche Diskurse und widerstreitende Positionen gibt, erfolgt deren Darstellung äußerst fragmentarisch und stellt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit.

2.1 Moderne

Es ist sehr schwierig die Moderne als homogenen Epochenbegriff zu verwenden, da damit äußerst verschiedene gesellschaftliche Prozesse beschrieben werden, wie beispielsweise die Moderne als „Projekt der Aufklärung“ seit dem 18. Jahrhundert, oder als Ästhetik des 19. und 20. Jahrhunderts (vgl. Reichenbach 2001: 38). Im soziologischen und philosophischen Kontext fungiert der Begriff Moderne eher als „Deutungsmuster zum Begreifen der Gegenwart als einer, die mit bestimmten Problemlagen oder bestimmten sozialen Wandlungen zu tun hat, die in Konfigurationen von vormodern, modern und modernisiert diskutiert werden“ (Uhle 1993: 19 zit. n. ebd.). Solche Deutungsmuster sind beispielsweise die soziologische Theorie der Moderne als funktionale Ausdifferenzierung sozialer Teilsysteme (z.B. Luhmann), die Theorie der Logik der Kapitalverwertung (Marx) oder des Rationalisierungsprozesses (Weber). Alle diese Theorien markieren Grunddynamiken, die moderne Gesellschaften prägen (vgl. Beck 1997: 384 zit. n. Reichenbach 2001: 38).

Das Paradoxe an der Moderne besteht darin, dass sie sowohl für den Glauben an ein übergeordnetes und rational begründetes Ganzes, also für „große Erzählungen und Entwürfe“ (Fischer 1992 zit. n. Reichenbach 2001: 39) steht und gleichzeitig auch für ihr Gegenteil, nämlich die Entzauberung der Welt durch die Wissenschaft und folglich das Heraustreten aus (normativen) Sicherheiten. Die Moderne steht somit einerseits für den Traum und die Hoffnung der Vernunft, andererseits für ihre radikale Kritik und Skepsis. Als Leitmotiv moderner Lebens- und Denkformen kann eine prinzipielle Dogmenlosigkeit festgestellt werden (vgl. Reichenbach 2001: 39).

2.2 Postmoderne

Während die „frühe“ Moderne als „Konsens-Moderne“ eher noch durch die Suche nach objektiven (moralischen) Grundsätzen gekennzeichnet ist, ist eine „späte“ Moderne als „Dissens-Moderne“ gegenüber „prinzipieller Nicht-Relativität, Über-Kontextualität und -Historizität als Ansprüche wissenschaftlichen Denkens zumindest kritisch eingestellt“ (Reichenbach 2001: 39). In der späten Moderne ist man mit Wahrheitsansprüchen äußerst

bescheiden (vgl. ebd.). Auch über den Namen dieser „Dissens-Moderne“ besteht Dissens. Von einigen wird sie „postmodern“, von anderen „radikal“, „reflexiv“, „spätmodern“ oder „hochmodern“ bezeichnet (vgl. ebd.: 40).

In die Philosophie wurde der Begriff der „Postmoderne“ erstmals 1979 als ausgearbeitete Konzeption durch den französischen Philosophen Jean-François Lyotard eingeführt. Der Philosoph Wolfgang Welsch erläutert mit Verweis auf Lyotard die Eigenart postmodernen Wissens. Modernes Wissen hatte die Form der Einheit, wobei diese Einheit auf großen „Meta-Erzählungen“ (Welsch 2002: 32) basierte. Die Moderne hatte hauptsächlich drei solcher großen Erzählungen: Die Emanzipation des Menschen (Aufklärung), die Teleologie des Geistes (Idealismus) und die Hermeneutik des Sinns (Historismus) (vgl. ebd.). Dieses in Rahmenerzählungen vereinheitlichtes Wissen hatte hegemoniale Ansprüche und verfolgte das Ziel, die Welt in einer globalen, gesamten Dimension zu verbessern. Eine späte Moderne zeichnet sich dadurch aus, dass diese großen, einheitlichen Ideen bezüglich ihrer Inhalte, wie auch bezüglich ihrer Art und Weise hinfällig geworden sind. Totalität wurde obsolet und es kam zu einer „Freisetzung der Teile“ (ebd.). Die Auflösung des „Ganzen“ ist eine Vorbedingung für postmoderne Pluralität. Das Ende großer vereinheitlichender und verbindender Erzählungen, gibt einer Fülle von Handlungsformen und Lebensweisen Raum. Die positive Zustimmung zur Multiplizität und Pluralität macht das „postmoderne“ Bewusstsein aus (vgl. ebd.: 33). Unter dem Begriff der Postmoderne ist also das Fehlen großer gesellschaftspolitischer Entwürfe und gemeinsamer Zielsetzungen gemeint. Vereinheitlichende Konzepte wie Humanität, Objektivität, Rationalität oder das autonome Subjekt, sowie allgemeingültige Wert- und Normvorstellungen werden radikal problematisiert (vgl. Reichenbach 2001: 77). Die postmoderne Auflösung „großer Erzählungen“ und die radikale Pluralisierung eröffnen einerseits neue Chancen und Möglichkeiten, andererseits jedoch radikale Verunsicherungen für das Subjekt. Ulrich Becks Ausführungen zur widersprüchlichen Gleichzeitigkeit von „Individualisierungs- und Standardisierungsprozessen“ ermöglicht es die schwierige Situation für das Individuum in der „fortgeschrittenen Moderne“ darzustellen.

2.3 Ulrich Beck: Individualisierung & Standardisierung

Das soziologische Denkgebäude des „Individualisierungstheorems“ wurde zuerst vom deutschen Soziologen Ulrich Beck in seinem Werk „Risikogesellschaft“ (1986) in eine bündige Form gebracht und später in einer Vielzahl von Veröffentlichungen ausgearbeitet. Nach Beck meint „Individualisierung“ einen Prozess der Freisetzung der Menschen aus historisch vorgegebenen Sozialbindungen und Kontrollzusammenhängen. Ein Prozess also, der radikalen Enttraditionalisierung, der die Subjekte aus selbstverständlichen sozialen Lebenszusammenhängen und Sicherheiten löse. Das Subjekt, welches von den Kontroll-

und Sicherheitskontexten traditionaler Bindungen und verpflichtender Moral befreit ist, werde somit mehr und mehr „zum aktiven Gestaltungs- und Organisationszentrum seiner sozialen Verkehrsformen und Lebenspläne“ (Herriger 2010: 40). Beck (1986) unterscheidet drei analytische Dimensionen von Individualisierung:

1. **Freisetzungsdimension**: „*Herauslösung* aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge“ (ebd.: 206)
2. **Entzauberungsdimension**: „*Verlust von traditionalen Sicherheiten* im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen“ (ebd.)
3. **Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension**: „*neue Art der sozialen Einbindung*“ (ebd.)

Individualisierungsprozesse stellt Beck als immanent widersprüchlich dar, da eine Gleichzeitigkeit von Individualisierungs- und Standardisierungsprozessen vorliegt. In der fortgeschrittenen Moderne vollziehe sich Individualisierung vor dem Hintergrund eines „Vergesellschaftungsprozesses, der individuelle Verselbständigung“ (Beck 1986: 211) immer seltener ermögliche. Die Herauslösung aus traditionellen Bindungen werde eingetauscht mit dem Diktum des Arbeitsmarktes, der „Konsumexistenz“ (ebd.) und den damit verbundenen Standardisierungen. Statt traditionalen sozialen Beziehungsformen, wie etwa soziale Klasse oder Kernfamilie, prägen sekundäre Instanzen und Institutionen den individuellen Lebenslauf und binden ihn an Trends, globalisierte Märkte und wirtschaftliche Verhältnisse. Gleichzeitig könne auf die gesellschaftlichen Phänomene, von denen die Subjekte abhängig sind, fast kein Einfluss mehr genommen werden. Es entstehen somit Problemlagen die vom Einzelnen alleine nicht mehr gelöst werden können (vgl. ebd.).

In diesem Kontext entstehen laut Beck „institutionelle Lebenslaufmuster“ (ebd.), welche durch Regelungen des Bildungssystems, des Arbeitssystems etc. standardisiert werden. Die Institutionen richten sich dabei nach rechtlich bestimmten „Normalbiographien“ (Beck 1986: 214), welche sich am „normalen“ Arbeitsverhältnis orientieren denen in Wirklichkeit immer weniger Menschen entsprechen. Durch die Institutionenabhängigkeit wachse auch die subjektive Labilität für Problemlagen. Beispielsweise können durch ökonomische Krisen ganze Generationen existenziell gefährdet werden (vgl. ebd.). Individuen werden unmittelbar vergesellschaftet, ohne beispielsweise durch Familie oder soziale Klasse aufgefangen zu werden. Daraus resultiere, dass gesellschaftliche Konflikte, aber auch politische und rechtliche Regelungen sich viel direkter in individuelle Problemlagen, aber auch neue Möglichkeiten umsetzen können (vgl. Bilden 1989: 21). Die Institutionenabhängigkeit bedeute keinesfalls neue klare Fixierungen der Lebensläufe. Die Lebensgestaltung werde offener, was die Subjekte zunehmend zu Regisseuren der eigenen Biographie mache. „Die Anteile der prinzipiellen entscheidungsverschlossenen Lebensmöglichkeiten nehmen ab, und

die Anteile der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biographien nehmen zu“ (Beck 1986: 216). Biographien werden „selbstreflexiv“ (ebd.), ehemals vorgegebene Biographien müssen nun selbst konstruiert werden. Durch institutionelle und lebensgeschichtliche Vorgaben entstehen laut Beck „*Bausätze biographischer Kombinationsmöglichkeiten*“ (ebd.: 217).

2.3.1 Freiheiten & Risiken

Ein individualisiertes Leben bedeutet stets ein Ausbalancieren zwischen Freiheiten und Unsicherheiten. Diesbezüglich konkurrieren in der Fachliteratur zwei verschiedene Standpunkte. Die Einen loben Individualisierung als Befreiungsakt, die Anderen kritisieren Individualisierung als bedrohliche Verunsicherung (vgl. Herriger 2010: 44). Herriger (2010) stellt die Freiheiten und Risiken in folgenden Facetten dar:

Neue Freiheiten entstehen vor allem durch die Ablösung von fixierten, traditionellen (sozialen) Pflichten, die Auflösung generalisierte Werte und Normen in unterschiedlichste subjektive Normhorizonte, sowie durch den Zerfall allgemein gültiger Sinngebäude in partikulare Möglichkeiten der Weltdeutung (vgl. ebd.: 44ff.). Risiken eröffnen sich laut Herriger, durch den Zuwachs an unterschiedlichen Rollenbildern und Rollenkomplexitäten, durch den Orientierungsverlust, welchen die Vervielfältigung von Sinnsystemen impliziert, sowie durch Entscheidungszwänge und der Forderung nach Autonomie, vor allem auch in unsicheren Lebenssituationen (vgl. ebd.: 46ff.). An dieser Stelle ist anzumerken, dass eine bloß vereinheitlichte Sicht auf entweder nur positive oder nur negative Aspekte der Individualisierung zu kurz greift und dem Lebensalltag vieler Menschen nicht gerecht wird. Freiheiten und Risiken stellen eher die zwei komplementären Seiten einer Medaille dar.

2.3.2 Anforderungen an das Subjekt

Vor dem Hintergrund komplexer Individualisierungs- und Standardisierungsprozesse, ergeben sich veränderte Anforderungen an das Subjekt. Beständige Handlungsorientierungen und sichere Koordinaten sind kaum mehr möglich (vgl. Keupp 1987: 38). Um in der individualisierten Gesellschaft also bestehen zu können, muss sich das Individuum „als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw.“ (Beck 1986: 217) begreifen. In einer partikularisierten und partikularisierenden Welt, mit unzähligen (un)möglichen Lebensoptionen und ständig geforderten situativen Umstellungen, muss das Individuum besonders „stark“ sein, ohne den „Zerfall der eigenen Person durchzukommen“ (Keupp 1987: 38). Soll die eigene Lebensführung also gelingen, und nicht an Widersprüchen scheitern, benötigt das Subjekt eine „*veränderte psychosoziale Ausstattung*“ (Herriger 2010: 49). Das Subjekt benötigt Fähigkeiten, welche Selbstbemächtigung im Lebensalltag

ermöglicht. Herriger (2010) benennt in diesem Kontext notwendige Kompetenzen des Subjekts, um im Spannungsfeld von Individualisierung und Standardisierung zu „überleben“:
Multiple Identität und Kohärenz: Gelingende Individualisierung erfordere eine zukunftsoffene Identitätsbildung, durch die neue Lebensformen erprobt werden können. Die spätmoderne segmentierte Lebenswelt verlange vom Subjekt sich immer wieder auf neue Gegebenheiten umzustellen, wobei häufig unterschiedliche, sich teils sogar widerstrebende Personenanteile gefordert seien. Folglich müsse das spätmoderne Subjekt Sinnbrüche und Divergenzen aushalten und in unterschiedlichen Rollen und Identitäten leben können. In der Literatur hat sich diesbezüglich der Begriff der „multiplen Identität“ eingebürgert (vgl. Herriger 2010: 50). Der Politikwissenschaftler Bernd Guggenberger (1987) beschreibt diese „multiple Identität“ folgendermaßen: „Wenn die Erfahrung der Welt zwangsläufig in ein pluralisiertes Bewußtsein mündet, dann wäre auch das Streben nach Eindeutigkeit eine verfehlte Festlegung, eine Fessel, der virtuosen Weltteilhabe hinderlich! Wer sich in wechselnden Sinnsystemen bewegen, sich unter divergenten Lebensaspekten bewähren muß, der darf sich nicht mit zuviel ‚Identität’ belasten; d. h. er darf sich nicht festlegen, sondern muß beweglich bleiben, offen und anpassungsfähig“ (Guggenberger 1987: 85 zit. n. Keupp 1989: 63). Um die „multiplen Identitäten“ positiv zu bewältigen, benötige das Subjekt die Fähigkeit, sich auf Menschen und Situationen einzulassen und die unterschiedlichen Sinnwelten und Rollen als positive Basis für die eigene Biographie zu begreifen. Damit diese „Puzzle-Identität“ (Herriger 2010: 50) optimistisch erlebt werden könne, benötige das Subjekt das „Gefühl der Kohärenz“ (Antonovsky 1987), ein Gefühl der „Lebensstimmigkeit“ (Herriger 2010: 50).
Aktive Gestaltung von Netzwerken: Durch die Individualisierung habe sich auch die Typik sozialer Beziehungen grundlegend verändert. Soziale Beziehungen seien nicht mehr automatisch gegeben, sondern das Subjekt werde zum aktiven Konstrukteur dieser. Es werde zur „*lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen*“ (Beck 1986: 209). Folglich bedürfe es zunehmend spezifischer, psychosozialer Fähigkeiten, da die selbstgewählten (Netzwerk)Bindungen gepflegt werden müssen (vgl. Herriger 2010: 51).

2.4 Anschlussfähigkeit: Empowermentansatz

Im Zuge vielfältiger postmoderner Verunsicherungen haben sich auch jene gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geändert die das psychosoziale Handlungsfeld betreffen. Auch hier gelten „große Erzählungen“, oder bisher sichere Gewissheiten immer weniger (vgl. Stark 1996: 60). Psychosoziales Handeln und die damit verbundenen Institutionen verlieren immer mehr ihre ehemals normativen Funktionen, wobei immer seltener eine „Normalisierung“ angestrebt wird, da die „Norm“ an sich immer unbestimmbarer wird. Vielmehr geht es um die Förderung und Entwicklung von Fähigkeiten das eigene Leben trotz fehlender Richtwerte zu

gestalten (vgl. Stark 1996: 63). Es wird postuliert, dass gesellschaftliche Individualisierungs- und Standardisierungsprozesse bei vielen Adressanten sozialer Arbeit zur Verschärfung individueller Lebenslagen führen. Die Verunsicherungen die das postmoderne Subjekt erlebt, werden intensiviert und verschärft, wenn der Person aufgrund individueller Problematiken und/oder sozialer Benachteiligung weniger Bewältigungsressourcen zur Verfügung stehen. Die meisten Adressaten sozialer Arbeit können als „Globalisierungs- bzw. Individualisierungsverlierer“ (Pankofer 2000: 7) bezeichnet werden. Sie sind häufig aufgrund von Belastungen und Problemlagen nicht in der Lage, zu souveränen Gestaltern ihrer Alltagswelt und ihrer Lebensführung zu werden (vgl. Pankofer 2000: 7).

Die multiplen postmodernen Lebensforderungen benötigen eine Vielfalt an (psycho)sozialen Handlungsansätzen und Problemlösungsstrategien. Das Empowermentkonzept gilt als äußerst zukunftsweisendes Modell, im Bezug auf die Bewältigung der komplexen Aufgaben vor die (psycho)soziale Arbeit in der Spätmoderne gestellt wird. Der Empowermentansatz versucht die Komplexität des postmodernen Lebensalltags aufzugreifen und gemeinsam mit den Klienten differenzierte Bewältigungsmöglichkeiten zu erarbeiten. An dieser Stelle erscheint das Empowermentkonzept also anschlussfähig, da es jene Konzepte verspricht, durch welche die Förderung von Kompetenzen für eine eigenmächtige Lebensführung möglich werden soll (vgl. Herriger 2010: 49).

Das Empowermentkonzept erweist sich noch in anderer Weise als anschlussfähig. Fortschreitende Individualisierungsprozesse machen die Entstehung eines kollektiven Bewusstseins für Menschen, die in einer gewissen Weise benachteiligt werden immer schwieriger. Beispielsweise empfinden Arbeitslose ihre Situation oft als vereinzelt und selbstverschuldet. Individualisierungsprozesse schaffen häufig Lebensrealitäten, die den Einzelnen auf sich selbst zurückstellen. Es gibt keine festen sozialen Beziehungen mehr, die einfach gegeben sind. Dies führt häufig zu sozialer und auch psychischer Destabilisierung (vgl. Bilden 1989: 22f.). Der Empowermentansatz ermöglicht es, durch seine Realisierung auf kollektiver Ebene (Gruppen- bzw. Gemeindeebene), Individuen aus ihrer Isolation zu helfen und sich mit Menschen in ähnlichen Lebenslagen zu verbinden. Folglich erscheinen lähmende Umstände weniger selbstverschuldet und es kann die Kraft entwickelt werden, um Veränderungsoptionen zu ergreifen.

2.5 Anschlussfähigkeit: Dilettantisches Subjekt

Reichenbach greift die massiven Unsicherheiten auf, die sich für den Menschen in der Spätmoderne ergeben. Spätmoderne Lebensformen überlassen das Individuum vielfältigen Risiken und Gleichgültigkeiten. Ohne transzendentalen Hintergrund erscheinen ihm Sinnfragen nicht beantwortbar. Diese Verunsicherungen und Bescheidenheiten seien ein verbreitetes Merkmal spätmoderner Einsicht (vgl. Reichenbach 2001: 75). Laut Reichenbach

sei es der spätmoderne Mensch gewohnt im Zweifel zu leben, da er allgemein gültigen Wahrheiten, beispielsweise im Bereich des Glaubens oder der Moral, skeptisch gegenüber stehe (vgl. Reichenbach 2001: 77). Laut Reichenbach wird mit der damit verbundenen „Kultur der Irritation“ (ebd.: 76), das Unverbesserliche am Menschen, seine Schwächen, Inkompetenzen und sein Dilettantismus als berechtigte Aspekte der Selbstthematisierung wieder diskursfähig. Dies sei eine der positiven Tendenzen der prekären moralisch-ethischen und politischen Lage der Spätmoderne (vgl. ebd.). Reichenbach will die Sicht überwinden, das anthropologische „Faktum der Inkompetenz“ ausschließlich als Störvariante zu betrachten. Mit Blick auf das anthropologische Denken bei Plessner und Fink, will er die Inkompetenz des Menschen für das Subjekt stark machen. Mehr noch: Er will darstellen, wie Inkompetenz und folglich der Dilettantismus des Menschen als Ermöglichungsbedingung für Freiheit fungiert (vgl. Reichenbach 2001: 340).

Reichenbach spricht mit Blick auf das Spannungsverhältnis von Individualisierung und Standardisierung von der (gesellschaftlichen) „Zumutung“ an den Menschen ein autonomes Leben führen zu müssen. Als Zumutung bezeichnet er dies unter anderem insofern, da der Mensch weiß, dass seine Entscheidungen von verschiedensten Bedingungen abhängen und diese somit immer durch Unsicherheit und Heteronomie geprägt sind (vgl. Reichenbach 2001: 77). Das (moderne) Konstrukt der Autonomie ist laut Reichenbach vehement zu hinterfragen. Reichenbach konstituiert sein „dilettantisches Subjekt“ also vor einem postmodernen Hintergrund, als Kontrapunkt zum Diskurs des autonomen Subjekts in der Moderne.

3. Darstellung: Empowermentansatz

3.1 Darstellungsfokus & Begriffserläuterungen

Mit Blick auf die Fülle neuer Veröffentlichungen zum Thema „Empowerment“ werden die vielen Aspekte dieses Ansatzes deutlich. Durch beispielsweise unterschiedliche „begriffliche Konnotationen, thematische Brennpunkte und abgeleitete methodische Rezepturen“ (Herriger 2010: 8) fällt es schwer, das Kernstück des Empowermentkonzepts auszumachen. Durch die Offenheit der Diskurse ist es nicht möglich von einer geschlossenen, homogenen Form dieses Konzepts zu sprechen. In diesem Sinne stellt die vorliegende Diplomarbeit weder den Anspruch das Empowermentkonzept als homogenes, abgeschlossenes Ganzes darzustellen, noch eine Darstellung zu liefern, welche sämtliche unterschiedliche Gesichtspunkte und Blickwinkel des Konzepts miteinschließt. Folglich werden zwar Autoren und Werke unterschiedlicher Empowermentkontexte (z.B. Behindertenarbeit, psychiatrische Arbeit, soziale Arbeit) miteinbezogen, der Fokus soll jedoch auf dem Versuch einer „allgemeinen Darstellung“ liegen, welche gemeinsame Grundannahmen bzw. Grundlagen zu eruieren und darzustellen versucht. Da eine allgemeine Darstellung von Empowerment unterschiedlichste Kontexte tangiert, soll hier der Sammelbegriff „(psycho)soziale“ bzw. „soziale Arbeit“ übergreifend verwendet werden, um verschiedene Arbeitskontexte zu subsummieren. Auch der Begriff der Heilpädagogik wird teilweise verwendet, da sich diese Disziplin vorranging mit der Behindertenarbeit beschäftigt, die einen großen Teil des Arbeitsfeldes von Empowerment ausmacht.

In der vorliegenden Diplomarbeit soll nicht von „Patienten“ die Rede sein, da diese Begrifflichkeit meines Erachtens eine starke Abhängigkeit und Pathologisierung impliziert. Brauchbarer erscheinen die Begriffe des „Adressaten“ und des „Klienten“. Klient bedeutet „Kunde“, durchaus im Sinne von zahlendem Kunden. Eine Klientenorientierung in der Sozialarbeit meint dabei, dass der Klient Auftraggeber ist, auch dann, wenn Professionelle in bestimmten Bereichen für den Klienten arbeiten. Klientenorientierung impliziert somit das freiwillige/zwanglose Eingehen der „helfenden Beziehung“ und bedeutet zudem, dass der „Auftrag“ jederzeit zurückgenommen und/oder geändert werden darf (vgl. Seibert 2000: 23). Der Begriff Klient impliziert somit eine gewisse Stärke und ist durchaus neutral besetzt, bzw. positiver konnotiert als Patient. Die „Gegenseite“ wird in dieser Arbeit als „(professionelle) Helfer“, „Experten“ oder als die „Professionellen“ bezeichnet. Zwar implizieren diese Begrifflichkeiten eine deutliche Vormachtstellung, erweisen sich jedoch meines Erachtens als Überkategorie für „Ärzte, Therapeuten, Sozialarbeiter etc.“ am geeignetsten. Teilweise wird auch der Begriff „Mitarbeiter sozialer Dienste“ gebraucht, der weitaus weniger dominant besetzt ist.

3.2 Allgemeines

Der Begriff „Empowerment“ stammt ursprünglich aus den USA und kann mit „Selbstbemächtigung“, „Selbstermächtigung“, bzw. „Selbstbefähigung“ übersetzt werden. Der Begriff „power“ als der Grundstamm des Wortes fokussiert den zentralen Aspekt der Macht (vgl. Pankofer 2000: 8). Der amerikanische Gemeindepsychologe Julian Rappaport war der Erste, der Anfang der 1980er Jahre den Begriff aufgriff, erstmals in die wissenschaftliche Diskussion einführte und weiterentwickelte (vgl. Sohns 2007: 75). Hinter dem Begriff werden neben einer speziellen Philosophie, theoretischen Annahmen und Ideen auch konkrete Konzepte und Programme verstanden, welche im Bezug auf die Arbeit im sozialen Bereich auf ein gemeinsames Leitziel hinauslaufen: Es geht hauptsächlich um die „Gewinnung oder Wiedergewinnung von Stärken, Energie und Fantasie zur Gestaltung eigener Lebensverhältnisse“ (Lenz 2002: 13). Empowerment versteht sich weniger als spezielle Methode, sondern eher als ein gewisser Habitus sozialen Handelns. Dies ist auch dadurch ersichtlich, dass in der Literatur konkrete und systematische Hinweise zur Realisierung von Empowerment in der sozialberuflichen Praxis eher selten sind. Der Schwerpunkt liegt eher auf der Darstellung und Fundierung eines Horizontwechsels für soziale Fachkräfte (vgl. Galuske 2007: 262f.). Als Zielgruppe von Empowerment lassen sich alle Menschen in gesellschaftlich marginalen Positionen festmachen, wie beispielsweise behinderte Menschen, Menschen mit psychischen Krankheiten oder ethnische Minderheiten. Empowerment ist niemals ein abgeschlossener Prozess mit einem fixen „Endprodukt“, sondern ein stetig fortlaufender selbst gesteuerter Prozess inneren Wachstums und innerer Entwicklung (vgl. Wörishofer 2000: 19).

Empowerment bezeichnet einen Entwicklungsprozess in dem Menschen die Kraft gewinnen (sollen), um ein nach eigenen Maßstäben „besseres Leben“ (Herriger 2010: 13) zu leben. Diese Zielvorstellung als kleinster gemeinsamer Nenner aller unterschiedlichen Annahmen über Empowerment ist als „offene normative Form“ (ebd.) äußerst empfänglich für widerstreitende Auslegungen. Es existiert kein allgemeiner Begriff von Empowerment, der es ermöglicht, wissenschaftlichen Diskurs und psychosoziale Praxis zu verbinden, womit das Empowermentkonzept häufig im Licht inhaltlicher Willkür erscheint. Herriger (2010) versucht diesbezüglich vier Definitionsversuche von Empowerment zu differenzieren:

Politisch: Empowerment thematisiert die gesellschaftspolitisch ungleiche Verteilung von Macht und Einfluss und beschreibt somit „*einen konflikthaften Prozess der Umverteilung von politischer Macht“* (Herriger 2010: 14), indem sich benachteiligte Menschen durch politische Einflussnahme und demokratische Partizipation zu emanzipieren versuchen (z.B. Bürgerrechtsbewegung) (vgl. ebd.).

Lebensweltlich: Empowerment verweist auf das Vermögen von Menschen, Unüberschaubarkeiten und Schwierigkeiten ihres Alltags selbst zu bewältigen, eine

selbstbestimmte Lebensregie zu führen und ein selbstdefiniertes positives Lebensmanagement zu verwirklichen (vgl. ebd.: 15).

Reflexiv: Empowerment im reflexiven Wortsinn betont „die aktive Aneignung von Macht, Kraft und Gestaltungsvermögen“ (ebd.: 16). Hier geht es um aktive Prozesse der Selbst-Bemächtigung und Selbst-Aneignung von Lebenskräften. Die „Machtlosen“ befreien sich in eigener Kraft aus der Position der Schwäche bzw. Abhängigkeit und werden zu aktiv handelnden Akteuren, die für sich und für andere ein Mehr an Selbstbestimmung und Lebensregie erkämpfen (vgl. ebd.).

Transitiv: Empowerment im transitiven Sinn betont die Aspekte des Unterstützens und Förderns von Selbstbestimmung durch andere bzw. durch die professionellen Helfer. Diese sollen Hilfestellungen bei der Erprobung von Selbstbestimmung, Ermutigung auf der Suche nach Stärken und Anstoß zur Erprobung von Selbstgestaltungskräften liefern (vgl. ebd.: 17).

Die Tatsache, dass Empowerment auch in einer politischen Dimension definiert werden kann, lässt erahnen, dass sich Empowermentprozesse nicht ausschließlich auf das Individuum beziehen. In der Literatur werden Empowermentprozesse auf unterschiedliche Handlungsebenen bezogen. Der Rehabilitationspädagoge Georg Theunissen (2007) beispielsweise differenziert die subjektzentrierte Ebene, die Gruppenebene, die institutionelle Ebene und die sozialpolitische und gesellschaftliche Ebene (vgl. ebd.: 77ff.). Der Psychologe Wolfgang Stark (1996) unterscheidet die individuelle Ebene, die Gruppenebene und die strukturell-organisatorische Ebene (vgl. ebd.: 127ff.). Trotz der teils unterschiedlichen Einteilung und Akzentuierung der Handlungsebenen ist klar ersichtlich, dass sich Empowerment nicht nur auf personenbezogene Prozesse beschränkt, sondern immer auch kontextuelle und gesellschaftliche Bezüge fokussiert. Empowerment entfaltet seine Kraft vor allem durch eine Verknüpfung in den verschiedenen Handlungsebenen. Jedoch wird in der Praxis Empowerment häufig noch als „individualisiertes und entpolitisiertes Konzept“ (Theunissen 2007: 85) propagiert.

3.3 Historische Entwicklungslinien

Die historischen Entwicklungslinien des Empowermentgedankens hängen eng zusammen mit den neuen sozialen Bewegungen, die etwa seit den 1960er Jahren alle „fortgeschrittenen kapitalistischen Gesellschaften des Westens nachhaltig verändert haben“ (Herriger 2010: 22). Nach Rucht (2001) sind soziale Bewegungen Netzwerke von Menschen, die mit gemeinsamen (nicht-institutionalisierten) Protestaktionen sozialen Wandel herstellen wollen (vgl. ebd. zit. n. Herriger 2010: 22). Die neuen sozialen Bewegungen erscheinen (zumindest in ihrer Anfangsphase) als radikale Kulturen, welche Normen und Mustern der dominanten Gesellschaft in Frage stellen (vgl. West 1990: 73). Auch wenn die Ziele der Umverteilung

materieller, sozialer und/oder kultureller Ressourcen nicht oder nur teilweise erreicht werden, initiieren diese Bewegungen weitreichende politisch-kulturelle Veränderungen, da sie gesellschaftliche Mobilisierungsprozesse anstoßen, die weit über die Gemeinschaften der unmittelbaren Aktivisten hinausreichen (vgl. Herriger 2010: 22).
Die neuen sozialen Bewegungen verliefen im deutschsprachigen Raum weitgehend parallel wie in den USA. Auch hierzulande initiierten und transportierten sie Kultur- und Demokratiemuster, die benachteiligten Bevölkerungsgruppen neue Möglichkeiten der Teilhabe eröffneten (vgl. Herriger 2010: 40). Die Rezeptionsgeschichte des Empowermentkonzepts im deutschen Sprachraum ist jedoch erst wenige Jahre alt. Erst seit Beginn der 1990er Jahre gewinnt das Konzept auch in unseren Breitengraden Beachtung, kritische Reflexion und wird verstärkt rezipiert (vgl. Galuske 2007: 261). Seitdem gewinnt das Empowermentkonzept vor allem in Theorie und Praxis sozialer Arbeit immer mehr an Bedeutung. Als erfolgreiches „Importprodukt“ aus dem angloamerikanischen Raum gilt es hierzulande hauptsächlich als Neukonzeptualisierung des klassischen Ansatzes der „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Pankofer 2000: 10).

3.3.1 Bürgerrechtsbewegung des „schwarzen Amerikas“

Die frühen Wurzeln des Empowerment reichen weit ins 19. Jahrhundert der US-amerikanischen Sozialgeschichte zurück. Als konkrete handlungsleitende Denkfigur kommt der Begriff jedoch zum ersten Mal in der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung des „schwarzen Amerikas“ vor („Civil-Rights- und Black-Power-Movements“). Während hier einerseits militante Aktionen (z.B. Malcolm X) stattfanden, gab es andererseits gewaltfreien Widerstand und Bemühungen um demokratische Integration, wie z.B. bei Martin Luther King. Seine Strategien eines zivilen Ungehorsams können zum Grundkapital von Praxis und Theorie der Empowermentbewegung gezählt werden (vgl. Theunissen 2009: 31). Diese Bewegungen schufen die Basis einer Praxis des Empowerment im politischen Kontext, die Abkehr aus ohnmächtiger Resignation, die aktive Aneignung von Macht, das Gewinnen von Stärke, kollektive Selbstorganisation und die Entwicklung von möglichen Formen eines protesthaften bürgerschaftlichen Engagements (vgl. Herriger 2010: 25).

3.3.2 Selbsthilfebewegungen

Die Vorläufer der Selbsthilfebewegungen stammen aus der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts, wie beispielsweise die Selbstorganisationen der Kriegsbehinderten, der Blinden, der Körperbehinderten und der Anonymen Alkoholiker. In den 1970er Jahren boomten die Selbsthilfebewegungen, wobei hier Gemeinschaften, in Form von selbstorganisierten, bürgerschaftlichen Vernetzungen zum ersten Mal auftraten. Vor dem Hintergrund einer sich entwickelnden Sozialstaatlichkeit entstand eine Vielzahl von

selbstorganisierten Gemeinschaften im Sektor des nicht-marktlichen Dienstleistungsbereich, welche unterschiedliche neue Optionen der Partizipation und der Unterstützung eröffnete (vgl. Herriger 2010: 29). Eine wichtige Rolle in der Entwicklung, Verbreiterung und Verfestigung des Empowermentkonzepts spielten die Selbsthilfebewegungen von Eltern behinderter Kinder, sowie die „Indipendent-Living-Movements“ und „Self-Advocacy-Movements“ behinderter Menschen in den USA. Diese Bewegungen lieferten wichtige Verdienste bezüglich der Anerkennung von Menschen- und Bürgerrechten, der Unterstützung von Selbstbestimmung und der gesellschaftlichen Integrations- und Partizipationsmöglichkeiten behinderter Menschen (vgl. Theunissen 2007: 93ff.).
Zu Beginn der 1990er Jahre etablierte sich in der Behindertenarbeit das Modell der „Unterstützung und Inklusion“ (Polloway et al. 1996: 5 zit. n. Theunissen 2007: 31). Inklusion als gesellschaftliche Forderung bedeutet das Recht jedes Menschen als vollwertiges und gleichberechtigtes Mitglieder der Gesellschaft anerkannt zu werden. Die praktische Umsetzung des Inklusionsmodells wäre beispielsweise unterstützende Erziehung, Bereitstellung von Arbeitsassistenz, Bereitstellung von Wohnungen und persönlichen Assistenten, oder spezielle Betreuung bzw. Begleitung im Alter (vgl. Polloway et al. 1996: 6 zit. n. Theunissen 2009: 35). Durch die häufig sehr schwierige Implementierung dieser Leitidee wurde das Empowermentkonzept in der Behindertenarbeit zunehmend aufgegriffen, wodurch vermieden werden soll, dass gewisse Leitideen, Konzepte oder Programme zu Dogmen erklärt werden, ohne Rücksicht auf individuelle Anliegen (vgl. Theunissen 2009: 37).

3.3.3 Paolo Freire: Kritische Bewusstseinsbildung

Der brasilianische Pädagoge und Sozialreformer Paulo Freire und dessen Kampagnen zur „kritischen Bewusstseinsbildung“ (Critical Consciousness Raising) lieferten ebenfalls wichtige Impulse zur Entwicklung des Empowermentkonzepts (vgl. Wallerstein & Bernstein 1988 zit. n. Theunissen 2007: 28). Anfang der 1960er Jahre begann Freire in den Gemeinden der brasilianischen Landbevölkerung mit seinem Programm der Alphabetisierung und der politischen Mobilisierung. Die Erfahrungen dieser ersten Aufklärungskampagnen wurden Basismaterial für Freires theoretisches Projekt. Im Mittelpunkt steht hier das „Konzept der Bewusstseinsbildung“ (Conscientization), welches zugleich sein Erziehungsverständnis widerspiegelt. Erziehung hat nach Freire das Ziel, Menschen das Werkzeug in die Hand zu geben, durch welches sie ein kritisch-analytisches Verständnis ihrer Welt gewinnen und zu Subjekten der sozialen und politischen Selbstgestaltung werden können. Kritisches Wissen und die Fähigkeit zur Gestaltung der Lebenswelt sind dabei nicht lehrbar, sondern werden vielmehr im dialogischen Lernen mit anderen Menschen in gleicher Situation kollektiv generiert (vgl. Herriger 2010: 35).

3.4 Das Defizitmodell

(Psycho)soziale Arbeit hat immer mit Menschen zu tun, die sich in Situationen der Niederlage, bzw. Machtlosigkeit befinden und von spezifischen Problemen betroffen sind. Die beruflichen Helfer greifen bei der Problembearbeitung meist auf die Inventare ihres berufsbezogenen Alltagswissens zurück. Dies ist häufig geprägt durch grundlegende persönliche Überzeugungen, allgemeine Deutungen und/oder bewährte Erfahrungen. Die Wissensbestände nach denen die Helfer agieren, bilden häufig situationsunabhängige, stabile kognitive Hintergründe und tragen den Charakter unanfechtbarer Gewissheiten und selbstverständlicher Erwartungen in Hinblick auf Ursachen von Problemlagen und geeigneter Interventionsformen (vgl. Herriger 2010: 66). In zahlreichen Untersuchungen über Inhalte und Strukturen des beruflichen Alltagswissens der Mitarbeiter sozialer Arbeit wird ersichtlich, dass häufig das grundlegende Vorstellungsbild eines defizitären und tief beschädigten Lebens der Adressaten bzw. Klienten vorliegt. Implizit wie auch explizit entsteht ein Menschenbild, dass die Adressaten sozialer Arbeit im Licht von Hilflosigkeit und Unfähigkeit wahrnimmt und deren subjektive Identitätsentwürfe, soziale Beziehungen und biographische Erfahrungshorizonte ausschließlich durch Mängel und Schwächen gefärbt sieht (vgl. ebd.: 67). Diese, in der Fachliteratur benannte „Defizit-Sichtweise“ hat jahrzehntelang das Planen und Handeln in der Heilpädagogik und sozialen Arbeit mitbeeinflusst (vgl. Theunissen 2009: 38). Saleebey (1992) formuliert diesen Defizitblickwinkel insofern, dass soziale Arbeit ihre Theorie und Praxis auf der Annahme aufbaut, dass Klienten zu Klienten werden, da sie Träger von Defiziten, Problemen, Pathologien und Krankheiten sind, dass sie beschädigt und schwach sind. Diese negativen Konstruktionen im Denken und Sprechen über bzw. mit Klienten beeinflusst auch deren reale Zukunft, da sie ein spezielles Bild der Klienten in den Köpfen anderer hervorrufen, sowie auch Eingang in die Selbstwahrnehmung der Klienten finden (vgl. ebd.: 3f. zit. n. Herriger 2010: 68).

3.4.1 Expertenmacht & Hierarchie

Der Defizitblickwinkel hat großen Einfluss auf den helfenden Dialog, sowie die Beziehung zwischen Klient und professionellem Helfer. Er verändert die Wahrnehmung der beruflichen Helfer insofern, dass sie sämtliche Formen der „Anomalität“ betont wahrnehmen. Dies bedeutet für die Adressaten oft eine radikale Entwertung der eigenen Wirklichkeitskonstruktionen. Der Klient muss sich jedoch, sofern die helfende Beziehung aufrecht erhalten bleiben soll, der Definitionsmacht des Experten beugen, welcher professionelle Kompetenzen zur Klärung der Problemlagen und konkrete Problemlösungsstrategien anbietet. Diese Strategien richten sich jedoch meist weniger nach den individuellen Potentialen der Klienten, sondern viel eher nach den Möglichkeiten der jeweiligen Institution, bzw. nach dem professionellen Arbeitskontext in dem die Beziehung

eingegangen wird (vgl. Stark 1996: 26). Die fehlende Orientierung an individuellen Problemlösungspotentialen verursacht häufig eine erneute Beschädigung der ohnehin schon verletzten Identität und eine weitere Verfestigung von Hilflosigkeitserfahrungen. Dadurch dass der Klient „therapeutischen Gehorsam“ (Herriger 2010: 71) vollbringen muss, z.B. Einverständnis in Entscheidungen, Diagnosen und Interventionen der Experten, gerät er zunehmend in eine abhängige Passiv-Rolle. Die helfende Beziehung wird mehr und mehr asymmetrisch, da die Verantwortung für die Problembewältigung von beiden Seiten in die Hände der Experten gelegt wird. Die Vorherrschaft der Experten und ihre Aneignung von Verantwortlichkeit produzieren wiederum neue Muster der Unmündigkeit und entwertet die (noch) verfügbaren Potentiale und Bewältigungsressourcen der Adressaten (vgl. ebd.). Der Interaktionsmodus der sich aufgrund des Defizitmodells einstellt ist somit für die ungleiche Stellung der Beziehungspartner äußerst förderlich und verursacht neben einer uneingeschränkten Expertenmacht auch eine unüberwindbar zu scheinende Hierarchie zwischen Klienten und Helfern.

3.5 Erlernte Hilflosigkeit

Laut Freire (1973) entsteht Machtlosigkeit immer dort, wo das Individuum sich als Objekt begreift, welches von Umweltgegebenheiten abhängig ist, nicht als Subjekt, welches sein Leben aktiv und produktiv gestaltet. Durch die Implementierung der Objektrolle verliert der Mensch alle Werkzeuge für eigene Wirklichkeitskonstruktionen. Repressive Umstände werden passiv hingenommen und Ansprüche auf Lebenssouveränität verneint (vgl. ebd. zit. n. Herriger 2010: 54).

Die „Theorie der erlernten Hilflosigkeit“ des klinischen Psychologen und Depressionsforschers Martin Seligman (zuerst 1975) ermöglicht es, Phänomene der Macht- und Hilflosigkeit differenzierter zu sehen. Die Kernaussage dieser Theorie lautet, dass Hilflosigkeit erlernt wird und ihren Ursprung in der wiederholten Erfahrung der Person hat, dass alle Anstrengungen, belastende Situationen zu beeinflussen fehlschlagen. Der Klient hat also immer wieder die Erfahrung gemacht, keinen oder kaum Einfluss darauf zu haben, was in seinem Leben und mit ihm geschieht (vgl. Herriger 2010: 56). Verbleibende Einflussmöglichkeiten, aktive Gegenwehr und die Suche nach Lebenskontrolle werden nicht wahrgenommen und Kompetenzen, Motivationen und Selbstregulierungsfähigkeiten können schwinden (vgl. ebd.) Seligmans Theorie ermöglicht es, zu verdeutlichen, dass Hilf- und Machtlosigkeit nicht per se personenimmanent sind, sondern erlernt werden können. Sie ermöglicht es also den Defizitblickwinkel, bzw. die ausschließlich defizitäre Wahrnehmung von Klienten sozialer Arbeit zu relativieren.

3.6 Modell der Menschenstärken

Das Empowermentkonzept versteht sich als radikale Abkehr vom bzw. Gegenrezept gegen den Defizit-Blickwinkel. Der traditionelle Blick auf Schwächen und Abhängigkeiten der Klienten sozialer Arbeit wird verabschiedet und der Fokus wird auf Stärken und Eigenressourcen gerichtet. Der Kern des Empowermentkonzepts ist also ein verändertes, positives Menschenbild (vgl. Herriger 2010: 72) Es wird angenommen, dass sich die Persönlichkeit des Menschen im Rahmen sozialer Beziehungen durch eine im Organismus angelegte Tendenz zur Selbstaktualisierung entwickelt. Die Selbstentfaltung gilt dabei als gelungen, wenn das individuelle Wachstumspotenzial (ohne auf Kosten anderer) ausschöpft wird. Mit dieser Vorstellung geht ein großes Vertrauen in die Stärken und Potentiale des Individuums, zur eigenen Gestaltung von Lebenssituationen einher (vgl. Theunissen 2009: 38). Im Zentrum dieses Menschenbildes stehen also die (wenn auch häufig verschütteten) individuellen Stärken und Fähigkeiten des Menschen. Diese ermöglichen es, auch in Phasen der Hilflosigkeit eine produktive Lebensregie zu führen und aktiv den eigenen Alltag zu konstruieren. Das Empowermentkonzept beinhaltet somit ein Bild von Menschen, die „kompetente Konstrukteure eines gelingenden Alltags“ (Herriger 2010: 72) sind und durch das eigene Handeln Fremdbestimmung und Bevormundung ablegen.

In diesem Zusammenhang wird in der US-amerikanischen Sozialarbeit von „Stärken-Perspektive“ (Strength-Perspective) gesprochen. Diese Perspektive basiert auf der Würdigung der positiven Attribute und menschlichen Fähigkeiten und fragt somit nach den Möglichkeiten, wie sich individuelle und soziale Ressourcen entwickeln und unterstützen lassen. Kontinuierliches Wachstum entsteht dabei durch die (An-)Erkennung und Entwicklung von Stärken. Im Gegensatz dazu verursacht der Fokus auf Probleme die Schwächung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten (vgl. Weick et al. 1989: 352f. zit. n. Theunissen 2007: 35). Die Sozialarbeiterin Dr. Ann Weick (1992) beschreibt drei zentrale Annahmen, welche die „Stärkenperspektive“ anleiten sollen:

1. Die Annahme, dass jede Person eine innere Kraft besitzt, die man als beispielsweise „Lebenskraft“ oder „Lebensenergie“ (ebd.: 24 zit. n. Herriger 2010: 73) bezeichnen kann. Dies verweist auf eine noch ungeklärte Qualität, die ein wesentliches Element menschlicher Existenz darstellt. Empowerment versucht dabei, diese Kraft zu erwecken oder zu stimulieren. Diese Kraft kann sich durch eine Kombination aus individuellen und sozialen Faktoren zu Widerstandskraft weiterentwickeln. Während Fähigkeiten wie beispielweise Lebensoptimismus und positives Selbstwertgefühl individuelle Schutzfaktoren darstellen, können tragfähige soziale Netzwerke wie z.B. Freundeskreise oder (psycho-)soziale Dienstleistungen soziale Schutz- und Unterstützungsfunktion leisten (vgl. Theunissen 2007: 35).

2. Die Annahme, dass diese Qualität eine starke Wissensressource ist, die personale und soziale Veränderung initiieren und anführen kann. Die Akzeptanz der eigenen Erfahrung als wertvolles Wissen und die Anerkennung der Erfahrungen anderer, schafft dabei eine kollektive Grundlage für den Wissensaustausch. Der gleichwertige Dialog ersetzt hierarchische Strukturen (vgl. Weick 1992: 24 zit. n. Herriger 2010: 73).
3. Die Annahme, dass Menschen immer dann auf ihre Stärken zurückgreifen, wenn ihre positiven Ressourcen gefördert werden (vgl. ebd.).

3.6.1 Neue Helferkultur

Empowerment bricht mit traditionellen Gewissheiten (psycho)sozialer Praxis und eröffnet neue Zukunftshorizonte. Empowerment ist somit „programmatisches Kürzel für eine veränderte helfende Praxis“ (Herriger 2010: 7) und verfolgt das Ziel, Menschen zur Entdeckung eigenen Kapazitäten zu motivieren, Fähigkeiten zur Autonomie und Transformation zu stärken und sie bei der Suche nach Lebenswirklichkeiten zu unterstützen, die ein Mehr an Selbstbestimmung und Partizipation versprechen (vgl. ebd.). Eine Empowermentorientierung in der (psycho)sozialen Arbeit bedeutet, Machtverhältnisse zwischen Professionellen und Klienten zum Thema zu machen (vgl. Quindel & Pankofer 2000: 34). Durch den Abschied von der Expertenrolle ist es möglich, sich zunehmend auf einen „Interaktionsmodus konsensorientierter Aushandlung einzulassen“ (Herriger 2010: 37). Soziale Arbeit im Kontext von Empowerment muss die subjektiven Problemlagen, Wirklichkeitskonstruktionen und Lösungshoffnungen ihrer Adressaten ernst nehmen und immer wieder die Kongruenz zwischen dem professionellen Handeln und den subjektiven Intentionen und Interessen der Betroffenen überprüfen (vgl. ebd.).

Das angestrebte Ziel ist also ein neuer „Ethos“ des Helfens, eine solidarische Professionalität, die auf dem Selbstbestimmungsrecht der Adressaten, der Anerkennung ihres Eigensinns und ihrer Lebenskonstruktionen basiert. Das Zuschneiden auf Normen wird also ersetzt durch die Unterstützung einer vom Klienten „nach eigenen Maßstäben buchstabierten Lebenssouveränität“ (Herriger 2010: 38). Somit verlagert sich der Arbeitsschwerpunkt (psycho)sozialer Arbeit von der direkten Intervention zur indirekten Förderung von Lebenszusammenhängen und der Eröffnung von Partizipations- und Artikulationsmöglichkeiten. Wichtig ist vor allem festzuhalten, dass Empowermentprozesse zwar professionell initiiert werden können, der eigentliche Entwicklungsprozess jedoch nur selbst durchlebt werden kann (vgl. Galuske 2007: 264). Der professionelle Helfer wandelt sich somit vom „Anleiter oder Therapeuten hin zu einer Bezugsperson, die Ansprechpartnerin für individuelle Fragestellungen und für einen Ressourcen stärkenden Lebensrahmen ist“ (Sohns 2007: 88).

3.7 Widerstände der praktischen Umsetzung

Empowerment stößt bezüglich der praktischen Umsetzung in der alltagsweltlichen Wirklichkeit von Klienten und professionellen Helfern auf unterschiedliche Hindernisse und Widerstände. Die problematische Praxisimplementierung des Empowermentkonzepts kann laut Herriger (2010) auf drei verschiedenen Ebenen beschrieben werden: intrapersonale Widerstände, Beziehungswiderstände und institutionelle Widerstände (vgl. ebd.: 216ff.).

Intrapersonale Widerstände finden häufig in Bezug auf die eigene professionelle Berufsidentität statt (vgl. ebd.: 216). Eine Empowermentorientierung (psycho)sozialer Arbeit verlangt meist eine Neudefinition von Erfolg. Empowermentprozesse lassen sich oft nicht planen und verlaufen häufig nicht geradlinig (vgl. Knuf 2000: 44). Erfolg kann somit nicht länger als fixer, zu erreichender Zustand definiert werden, sondern muss sich an den individuellen Entwicklungsprozessen und erstrebten „Teilzielen“ der Klienten orientieren. Den professionellen Helfern fällt es häufig schwer, sich auf eine partnerschaftliche, symmetrische Arbeitsbeziehung einzulassen. Das Gefühl des „ausgeliefert sein“ an die Entscheidungen und Lösungswege der Klienten, sowie die Akzeptanz des Eigensinns der Klienten wird von vielen professionellen Helfern als äußerst schwierig empfunden (vgl. Knuf 2000: 43). Teilweise greifen die Professionellen aufgrund dieser Verunsicherungen und Überforderungen vermehrt auf starre altbewährte Strukturen und Konzepte, bzw. „normierte“ Lebensentwürfe zurück, um wieder Orientierung und Sicherheit herzustellen (vgl. Quindel & Pankofer 2000: 34).

Auf der Ebene des Arbeitskontaktes zwischen Klient und professionellem Helfer (Beziehungsebene) kann es geschehen, dass Klienten Empowerment als „Zumutung“ (Herriger 2010: 221) zurückweisen. Die Betonung von Selbstorganisation, Eigenverantwortung und Autonomie ist vor allem für jene Adressaten überfordernd und beängstigend, die oft in jahrelanger Betreuung durch pädagogische Maßnahmen bevormundet wurden (vgl. ebd.). Zudem wird in der Literatur teilweise die Meinung vertreten, dass es riskant sein kann, Adressaten Entscheidungen zuzugestehen, deren Folgen sie vielleicht nicht abschätzen können, da ihnen dafür notwendige Kompetenzen fehlen, wie beispielsweise bei schweren geistigen Behinderungen oder akuten psychischen Krisen (vgl. Mohr 2004: 32 zit. n. Theunissen 2007: 87). Problematisch wird die Verwirklichung von Empowerment auch, wenn Grenzüberschreitungen durch den Eigensinn des Adressaten passieren, etwa wenn Menschen selbst- oder fremdgefährdend agieren (vgl. Herriger 2010: 223).

Häufig entstehen auch auf institutioneller Ebene Hindernisse bei der Praxisimplementierung von Empowerment. Beispielsweise werden durch institutionelle Verhaltenskontrollen (z.B. Strafrecht) Grenzziehungen vollzogen, die häufig mit dem Eigensinn der Adressaten brechen. Durch institutionelle Vorgaben wird auch häufig eine Verfestigung des Defizit-

Blickwinkels propagiert. Auch der institutionelle Zwang zu einer „effizienten“ Fallbearbeitung (Zeitdruck, Personalknappheit etc.) verhindert es oft, den Wegen und den Zeiten der individuellen Entwicklungsprozesse der Klienten Platz zu schaffen (vgl. Herriger 2010: 224ff.). Häufig bleibt ein Machtgefälle zwischen Adressaten und Professionellen (psycho)sozialer Arbeit weiter bestehen, was laut Quindel und Pankofer (2000) darin begründet liegt, da der gesellschaftliche Kontrollauftrag (psycho)sozialer Arbeit teils noch sehr dominant ist. Auch Empowerment schafft es nicht gänzlich, die Verknüpfung von Hilfe und Kontrolle in der sozialen Arbeit aufzuheben (vgl. ebd.: 33). Diesbezüglich befinden sich Mitarbeiter (psycho)sozialer Arbeit häufig in einem Konflikt: Einerseits sollen sie den Adressaten sozialer Arbeit „assistieren“, andererseits müssen sie innerhalb dieser Funktion auch gesellschaftliche Interessen vertreten bzw. einer übergeordneten Instanz (z.B. Organisation, Institution) gerecht werden. Die Verantwortung gegenüber den Betroffenen, wie auch gegenüber „Dritten“ gilt es auszuhalten und auszubalancieren (vgl. Theunissen 2007: 58).

3.8 Allgemeine Kritikpunkte

Der Empowermentansatz erfährt in der (psycho)sozialen Arbeit und Heilpädagogik großen Zuspruch. Obwohl er von vielen Seiten als Befreiungsakt gesehen wird, erfährt er dennoch vielfältige Kritik. Im Folgenden sollen drei Hauptkritikpunkte dargestellt werden.

Die Wertebasis des Empowermentkonzepts besitzt eine starke Ähnlichkeit zum Emanzipationsverständnis der sogenannten kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft. Diese wurde Anfang der 1970er Jahre vom Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki begründet und konzipiert (vgl. z. B. Klafki 1976 zit. n. Theunissen 2007: 52). Die Ähnlichkeiten zwischen beiden Ansätzen hat Kondrat (1995) deutlich herausgearbeitet, wobei sie betont, dass eine direkte Verbindung der Ansätze beispielsweise bezüglich den Prinzipien der Selbstbestimmung, der Selbsthilfe, oder der Solidarität bestehe (vgl. ebd.: 407ff. zit. n. Theunissen 2007: 53). Durch die Ähnlichkeit der beiden Konzepte wird von Kritikern häufig vorgeworfen, dass Empowerment einfach die Ziele der „alten Gesellschaftsveränderung“ (Keupp 2002: 85 zit. n. Theunissen 2007: 53) propagiere. Es wird bemängelt, dass Empowerment oftmals nur als „schönes Etikett“ fungiert, welches oberflächlich über alte, verstaubte Handlungs- und Praxiskonzepte gestülpt wird (vgl. Herriger 2010: 8).

Einige Kritiker werfen dem Empowermentkonzept die Bestätigung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse vor. Scheller (1993) beispielsweise kritisiert die fehlende „Analyse gesellschaftlicher Missstände“ (ebd.: 182 zit. n. Theunissen 2007: 54) im Empowermentkonzept, womit beispielsweise der Sozialabbau als „unabänderliches

Schicksal“ (Quindel & Pankofer 2000: 34) hingenommen würde. Oft erscheinen gesellschaftliche repressive Tendenzen als wenig beeinflussbar, wodurch sich professionelle Helfer teilweise ausschließlich auf psychologische und individuelle Beratung und Unterstützung konzentrieren. Dies kann dazu führen, dass es nur um die Förderung der Anpassung an Umweltgegebenheiten geht und gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht thematisiert werden, womit gesellschaftliche Ungleichheiten individualisiert werden (vgl. ebd.).

Das Empowermentkonzept kann vor allem in den USA auf eine lange Tradition zurückblicken und erfährt dort sehr großen Zuspruch, bzw. ist zu einer Art „Lebensform“ (Theunissen 2007: 55) avanciert. Kritisch ist hierbei festzuhalten, dass unter Empowerment verschiedenste soziale Interessen subsummiert werden, von Bürgerrechtsbewegungen bis hin zum Wirtschaftsmanagement. Empowerment fungiert hier quasi „als Patentrezept gegen sämtliches gesellschaftliches Übel“ (Bröckling 2003: 324 zit. n. ebd.) und läuft somit Gefahr, zu einer leeren Ideologie zu gerinnen. Vor allem mit Blick auf die Vorbildfunktion der USA scheint es dringend notwendig, der inflationären Verwendung von Empowerment kritisch zu begegnen (vgl. Theunissen 2007: 56). Äußerst kritisch zu betrachten ist dabei der Gebrauch psychologischer Empowermentprogramme der „New Economy“. Diese Programme zielen darauf ab, den Mitarbeitern in Unternehmen mehr Eigenverantwortung zu übertragen, beispielsweise mit dem Ziel der Optimierung des Verkaufs oder der Produktivität. Viele dieser Trainings glorifizieren das autonome Subjekt und fördern einen Individualismus, der den eigennützigen „Ellenbogen-Mensch“ (ebd.: 57) zum Ideal erhebt. Die neoliberale Freiheitsideologie der Flexibilität und Marktfähigkeit bestärkt die Abkoppelung der Individuen von emotionalen Bedingungen und sozialen Beziehungen (vgl. Quindel 2002: 132). Mitmenschen und Umwelt sind in dieser Denkart Objekte über die man verfügt, womit die Gefahr von Herrschaft und Dominanz impliziert wird: Eine „empowered person“, die sich über alles erheben und losgelöst von gesellschaftlichen Bedingungen frei auf die Welt einwirken kann (vgl. Quindel & Pankofer 2000: 36). Durch die Konstruktion eines ideologieträchtigen „heroischen Subjekts“ (Herriger 2010: 83) erwächst die Vorstellung eines Menschen, der sozialen Verpflichtungen hinter sich lässt und einen utilitaristischen und eigennützigen Lebensstil verfolgt (vgl. ebd.).

4. Darstellung: Dilettantisches Subjekt

4.1 Anthropologische Grundannahmen

Reichenbach postuliert eine anthropologische Wiedergeburt im Bezug auf moralische und pädagogische Diskurse, welche er als Indiz dafür deutet, dass gerade diese Diskurse große (gesellschaftliche) Verunsicherungen in der Postmoderne erleben (vgl. Reichenbach 2001: 75). Vor diesem Hintergrund legt Reichenbach seinem Subjektkonzept die Annahme einer anthropologisch gefassten „prinzipiellen Unvollkommenheit“ des Menschen zu Grunde. Helmuth Plessner und Eugen Fink liefern zwei anthropologische Konzepte, welche den unsicheren Grund des spätmodernen Menschen nicht mit dem Zerfall von großen Sinngebäuden erklären, sondern mit seiner spezifischen Lage in der Welt, die durch das Fehlen von „metaphysischen Heimatgarantien“ (ebd.: 76) geprägt sei. Zum besseren Verständnis von Reichenbachs Subjektkonzeption sollen Plessners und Finks anthropologische Grundannahmen hier überblicksmäßig dargestellt werden. Sämtliche Zitate zu Plessner beziehen sich auf dessen Werk „Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie“ (1928). Die Zitate zu Fink finden sich in dessen Werk „Erziehungswissenschaft und Lebenslehre“ (1970).

4.1.1 Helmuth Plessner: „Exzentrische“ Position

Der deutsche Philosoph und Soziologe Helmuth Plessner konstatiert in seiner Anthropologie, dass die Position des Menschen in der Welt, anders als die „zentrische Position“ des Tieres, welche sich durch eine fest geordnete Position im Leben und der Umwelt auszeichne, „exzentrisch“ sei (Plessner 1928 zit. n. Reichenbach 2001: 86). Der Mensch sei nicht durch angeborene Triebe oder Wahrnehmung auf seine Umwelt hin orientiert. Er besitze eine ursprüngliche Weltoffenheit und geringe Umweltfixierung. Er lebe nicht in „natürlichem Einklang“ mit sich selbst, er habe also keine natürliche, fest geprägte Identität, wodurch er zu sich selbst Stellung beziehen könne und müsse. Die exzentrische Position bedinge, dass der Mensch als einziges Wesen jederzeit in ein reflexives Verhältnis zu sich selbst und seinem Leben treten könne. Plessner formuliert am Ende seines Werkes drei „anthropologische Gesetze“, welche die exzentrische Position des Menschen kennzeichnen: natürliche Künstlichkeit, vermittelte Unmittelbarkeit, sowie der utopischer Standort (vgl. ebd.). Alle drei Gesetzmäßigkeiten markieren die „Distanz“ des Menschen zur Welt, wobei an dieser Stelle nur das Postulat der „natürlichen Künstlichkeit“ exemplarisch herausgegriffen werden soll: Gebrochenheit und Zweifel angesichts von Instinktunsicherheit mache dem Menschen laut Plessner, ein „nur natürliches“ Leben prinzipiell unmöglich. Die „exzentrische Position“ zwinge den Menschen, „etwas zu werden“ und sich Gleichgewicht zu verschaffen, was er jedoch nur mit Hilfe außernatürlicher Dinge schaffe. Folglich sei er von Natur aus, aus

Gründen eben seiner Existenzform künstlich. Die Natur des Menschen sei seine Kultur und seine Kultur künstlich (vgl. ebd. zit. n. Reichenbach 2001: 87).

4.1.2 Eugen Fink: Der Mensch als Rätsel

Für den deutschen Philosophen Eugen Fink existiert der Mensch nur als ein „sich-selbst-deutendes Lebewesen“ (Fink 1970: 193 zit. n. Reichenbach 2001: 96). Das menschliche Dasein, zeichne sich einerseits dadurch aus, dass es sich selbst das „Bekannteste“ sei. Andererseits besitze diese Selbstbekanntheit eine spezielle Qualität, nämlich, dass wir auf besondere Weise uns selbst „nicht bekannt“ seien. Die Einzigartigkeit bestehe also darin, dass sich der Mensch als Rätsel bekannt sei. Da er sich selbst nicht völlig durchsichtig sei, werde Selbstauslegung notwendig (vgl. Reichenbach 2001: 96) Auch die Welt und das Leben an sich sei dem Menschen ein Rätsel. Das Spezifikum des Menschen zeichne sich also dadurch aus, dass er über sich selbst nachdenken könne, weil er „nicht bei sich sei“, weil er sich selbst ein Rätsel sei.

4.1.3 Eugen Fink: Neuformulierung von Erziehung

Fink lehnt in seiner Bildungstheorie zwei „moderne“ bildungstheoretische Annahmen radikal ab: Einerseits die Ansicht, die ältere Generation wisse besser wie sich die jüngere Generation „selbst bestimmen“ solle, andererseits die Idee, dass die menschliche Freiheit erst im Erwachsenenzustand „vollwertig“ sei, dass sich Freiheit also vom „Naturzustand“ zum „Kulturzustand“ entwickle (vgl. Fink 1970 zit. n. Reichenbach 2007: 170). Der Mensch ist für Fink „existierende Freiheit“, nicht als empirisches Phänomen, sondern als kategoriale Bestimmung. Als Grundverfassung des Menschen sei Freiheit kein Gut oder Wert, sondern eine elementare Gegebenheit. Weiters konstatiert Fink einen „Wandel der Lebenslehren“, was bedeute, dass deren Anspruch letztgültige Wahrheiten zu sein zerbricht. Daraus folge, dass Erziehung in der Spätmoderne nicht mehr autoritativ ausgeübt werden könne. Erziehende können sich nicht mehr wie „Wissende zu noch Unwissenden“ verhalten, denen absolut gültige Lebensverfassungen gelehrt würden (vgl. ebd. zit. n. Reichenbach 2001: 103). Fink expliziert seine Neuformulierung am Phänomen der „erzieherischen Beratungsgemeinschaft“, einer bestimmten Frage-Situation im „Wechselanblick der Lebensalter“, welche er (intergenerative) „Fragegemeinschaft“ nennt (vgl. ebd. zit. n. Reichenbach 2001: 104).

Die Fragegemeinschaft der Moderne besitze eine gewisse „Radikalität“, die Fink auf die gemeinsame „Notlage“ des Nichtwissens und Nichtverstehens bezieht. Der Erzieher habe keine „Sinnwelt“ voraus und auch die Kinder und Jugendlichen haben keine ältere Generation vor Augen, an der sie erkennen könnten, wie man das Leben meistere (vgl. ebd. zit. n. Reichenbach 2001: 104). In dieser modernen „Notlage“ seien die Erzieher und die zu

Erziehenden in gleicher Weise frei. Fink spricht hier von der „Co-Existenz“ von Freiheiten, genauer von entfalteten und noch zu entfaltenden Freiheiten (vgl. ebd.) Die Altersdifferenz solle in der „Fragegemeinschaft“ nicht verneint werden, dennoch seien Zöglinge und Erzieher in gleicher Weise Sinnproduzenten und insofern in gleicher Weise frei. In der Fragegemeinschaft solle nicht über die (unsichere) Zukunft entschieden werden, sondern über die „Tradierung von Lebenslehren“. Es sei nicht ein „Ideal“, welches den Maßstab vorgäbe, mit welchem Bildungsinhalte beurteilt würden, sondern in der spätmodernen Situation würden Inhalte auf die impliziten Ideale hin befragt (vgl. ebd. zit. n. Reichenbach 2001: 106). Solch eine Entscheidungspraxis könne nur wirklich gemeinsam stattfinden, wenn nicht von überlegenen und unterlegenen Freiheiten ausgegangen werde. Die Selbsterfahrung der Freiheit sei in diesem Kontext zunächst wiederholtes Scheitern, da die „Entwicklung der Freiheit“ nicht als kontinuierliche und stufenweise Ausweitung gesehen werden könne. Erziehung bedeute somit immer auch ein „Scheiternlassen der kindlichen Freiheit“ (ebd.).

4.2 Dilettantismus - Begriffsbestimmung

Dilettantismus, allgemein und neutral definiert, meint eine Betätigung in einem Feld, welches (noch) nicht beherrscht wird. Die agierende Person besitzt in diesem Feld keine Souveränität, sie „versucht sich“ (Reichenbach 2001: 340). Der Dilettant steht also im Gegensatz zum Professionellen. Häufig ist der Begriff allerdings negativ konnotiert und bedeutet, ein gewisses Können vorzuspielen. Oftmals ist sich der Dilettant dessen nicht bewusst, oder aber es scheint ihm gleichgültig zu sein. Ist dies der Fall, so wirkt der Dilettant häufig peinlich oder gar verärgernd (vgl. ebd.: 340f.). Mit Rekurs auf den Schriftsteller Rudolf Kassner (1910) führt Reichenbach das Wesen des Dilettanten weiter aus. Kassner postuliert, dass „die Schaffung einer Rangordnung, einer Hierarchie“ (ebd.: 12 zit. n. Reichenbach 2001: 342) den Dilettanten entblöße und unmöglich mache. Folglich wäre die Negierung von Hierarchien und Rangordnungen eine Ursache dafür, dass es so viele Dilettanten gäbe (vgl. ebd.). Die demokratische Lebensform scheint also Dilettantismus zu billigen. Auch der Spruch „Meisterschaft ist selten, Dilettantismus aber verbreitet“ (Reichenbach 2001: 342) verdeutlicht, dass Dilettantismus zu verdammen elitäre bzw. antidemokratische Züge implizieren kann (vgl. ebd.). Kassner benennt das Problem des Dilettanten darin, dass er zu viele Maßstäbe habe und somit eigentlich alles und gleichzeitig nichts sei, was Ausdruck und Resultat eines „gierigen demokratischen Individualismus“ (Reichenbach 2001: 343) sei. Kennzeichnend sei für den Dilettanten weiters, dass er keinen Einblick in tiefe Wahrheiten habe, weil er keinen Begriff für das Ganze besitze (vgl. ebd.). Kassners hauptsächlich negativ wertende Ausführungen zur Figur des Dilettanten dienen Reichenbach einerseits als erste wage Darstellung des Verhältnisses zwischen Dilettantismus und Demokratie

andererseits als Abgrenzung zu seiner durchaus positiv besetzten Konzeption des dilettantischen Subjekts.

4.3 Subjekteinheit - Subjektvielheit?

Für Reichenbachs dilettantische Subjektkonzeption ist es zunächst wichtig nach der internen Struktur des Subjekts zu fragen, wie das Subjekt also gedacht werden kann. Äußere Pluralität der Lebensformen bedinge im modernen Individuum innere (intrapsychische) Pluralität (vgl. Reichenbach 2001: 333). Diese lebensweltlich wie auch wissenschaftlich vertreten Annahme eröffnet die Frage, wie ein plurales Subjekt zu denken ist. Ist ein plurales Subjekt nicht dazu verdammt ein „Spielball momentaner Reizlagen“ zu werden, da ihm „das für Subjektivität entscheidende Moment der Souveränität“ (Welsch 1995: 840f. zit. n. ebd.: 334) fehlt, welches erst ermöglichen würde, mit der Pluralität kompetent umzugehen? Es herrscht die weitläufige Meinung, dass die Pluralität der Ichformen solange keine Bedrohung für ein einheitliches Subjekt darstellt, solange eine beobachtende und reflektierende Instanz, ein „Souverän“ postuliert werden kann, der diese Vielheiten beherrscht. Nur das Bild eines „Hypersubjekts“, welches die Subsubjekte unter Kontrolle hält scheint es möglich zu machen, den Menschen einerseits als Wesen mit verschiedenen, teils widerstreitenden Bestrebungen zu definieren und ihn andererseits als vernünftiges, selbstbestimmtes Subjekt zu denken (vgl. Reichenbach 2001: 334).

Reichenbach möchte für sein angestrebtes Subjektverständnis nicht aufzeigen, dass ein Hypersubjekt negiert werden kann und soll, sondern, dass die Ablehnung eines Hypersubjekts für spätmodernes pädagogisches Denken keine Katastrophe darstellen muss. Pessimistisch gesehen ist ein Subjekt ohne „dominierende Instanz“ nicht zur Selbstbestimmung fähig, da es völlig zufällig, bzw. überhaupt nicht regiert und von Trieben und Wünschen beherrscht wird. Die optimistische Sicht hingegen betont, dass der Mensch ohne „Hypersubjekt“ im Stande ist sich auf verschiedene Weise zu interpretieren und sich in verschiedenen Geschichten zu denken und zu erzählen. Identität wird somit laufend neu hergestellt (Welsch 1995: 844 zit. n. Reichenbach 2001: 334). Auch wenn das Bemühen um kohärente Identitätsherstellung besteht, so können die gesamten Erfahrungen die wir machen nie unter einem einzigen Prinzip subsummiert werden. Es gibt immer Anteile die verborgen sind oder nicht zur Geltung kommen. Folglich können wir niemals die „ganze Wahrheit“ über uns selbst erkennen. Das Subjekt kann sich daher in dieser Denkart nie gänzlich selbst durchsichtig sein (vgl. Reichenbach 2001: 335).

Reichenbachs Subjektverständnis stellt sich mit Rekurs auf Welschs Ausführungen zum pluralen Subjekt wie folgt dar: Jede Versteifung auf ein Einheitspostulat für das Subjekt erweist sich laut Reichenbach als ebenso unangemessen wie die Vorstellung einer radikalen Vielheit des Subjekts (vgl. Reichenbach 2001: 336). Reichenbach lehnt beide

Extrempositionen ab, da ihnen „für Bildung in der Spätmoderne nichts Bedeutsames entnommen werden könne“ (Sattler 2002: 126). Er gibt eine „moderate Position“ zwischen den zwei Extremen an und geht davon aus, dass „Subjekte Vielheiten sind, die sich in bestimmten Situationen um Identität oder zumindest Kohärenz bemühen“ (Reichenbach 2001: 336). Weiters lehnt er die Annahme eines „Hypersubjektes“ für Bildung ab. Ein „Herr der Subsubjekte“ erscheint ihm unter den Signaturen der Spätmoderne verzichtbar und für heutige bildungstheoretische Forderungen überflüssig (vgl. Sattler 2002: 126).

4.4 Autonomie des Subjekts?

Ein Subjekt wäre im Allgemeinen als autonom zu bezeichnen wenn es sich selbst die Gesetze seines Handelns geben könnte. Dies wäre jedoch nur möglich, wenn es sich jeder Art der Fremdbeeinflussung bewusst wäre und sich gegenüber dieser gänzlich schützen könnte (vgl. Reichenbach 2001: 337). Diese Freiheit, bzw. diese Art der Selbstbestimmung[1] kann als absolute Indeterminiertheit verstanden werden und ist gleichzeitig nichts anderes als Willkür, wenn sie nicht allgemeinen Kriterien entspricht. Im klassischen Bildungsdenken wurde folglich die Forderung nach einem allgemeinen Humanismus laut um das Individuum in die Schranken zu weisen (vgl. Schäfer 1997: 32 zit. n. Reichenbach 2001: 338). Bildung sollte dabei sowohl für die Freiheit individueller Selbstbestimmung, als auch für die Anerkennung der Gleichwertigkeit der Selbstbestimmung anderer stehen (vgl. Reichenbach 2001: 338).

Die Annahme dass notwendigerweise eine Verbindung, zwischen Individualität und Humanität bestehen muss, welche entweder durch Vernunft oder die Würde des Menschen ermöglicht werden soll, muss laut Reichenbach mit Rekurs auf den Pädagogen Alfred Schäfer aus mehreren Gründen hinterfragt werden. Erstens muss Selbstbestimmung immer auch als „Selbstbehauptung gegenüber gesellschaftlichen und normativen Allgemeinheiten“ (Schäfer 1997: 37 zit. n. Reichenbach 2001: 338) verstanden werden, da nur dadurch Individualisierung und Standardisierung getrennt werden können. Selbstbehauptung in diesem Sinne ist einerseits zufällig gegenüber der Selbstbestimmung anderer, andererseits immer auch mit Ungerechtigkeiten verbunden (vgl. ebd.). Zweitens setzt die notwendige Verbindung zwischen individueller Selbstbestimmung und „vernünftiger“ Humanität voraus, dass das Individuum die Perspektive der eigenen Selbstbestimmung übersteigen kann. Es müsste ein objektives Kriterium haben, mit der es alle Sichtweisen der Welt beurteilen könnte, es müsste eine „nicht-konstruierte Wirklichkeit“ erkennen können, um zu wissen was „wahrer Freiheit“ entstammt. Solch ein Subjekt dürfte sich kein Rätsel sein, sondern müsste sich selbst gänzlich transparent sein (vgl. ebd.: 37f. zit. n. Reichenbach 2001: 338).

[1] An dieser Stelle soll kurz angemerkt werden, dass Reichenbach die Begriffe Selbstbestimmung und

Mit Bezug auf die Überlegungen zur Struktur des Subjekts stellt sich die Frage nach der Autonomie mit einem anderen Akzent. Ohne die Annahme eines kontrollierenden Hypersubjekts scheint das autonome Subjekt in einem starken Sinne (als Verbindung zwischen Individualität und allgemeiner Humanität) für Reichenbach nicht realisierbar. „Autonomie in einem starken Sinne entpuppt sich deswegen als Mythos souveräner Selbstbemächtigung und Selbstverfügbarkeit. Nicht nur können wir nicht alles gleichzeitig denken, was wir überhaupt denken können, und nicht alles gleichzeitig sein, was wir überhaupt sein können, sondern wir können zusätzlich, was wir denken können und sein können, auch nur begrenzt steuern. Dazu kommt, daß wir über unsere Steuerungsintentionen selbst wiederum nur begrenzt im Bild sein können“ (Reichenbach 2001: 339).

4.5 Charakteristika des dilettantischen Subjekts

Reichenbach entwirft und erläutert die Konzeption des dilettantischen Subjekts unter den Gesichtspunkten der Anthropologie, der Psychologie und der Moral.

4.5.1 Anthropologie

Ein zentrales Kennzeichen des dilettantischen Subjekts ist seine Freiheit. Für Reichenbach geht es darum zu zeigen, dass, bzw. wie Dilettantismus als Ermöglichungsbedingung von Freiheit fungiert. Hier verweist er auf Arendt, welche Souveränität und Freiheit als entgegengesetzt beschreibt (vgl. Arendt 1996: 299 zit. n. Reichenbach 2001: 344). Das Faktum der Pluralität ermöglicht es dem Menschen zu handeln und weltlich zu sein und es sorgt zudem dafür, dass die Menschen über die Bedeutung und Folgen ihres Handelns nicht voll verfügen können, da es nicht möglich ist zu erahnen, was das eigene Handeln mit, bzw. bei den anderen bewirkt. Dieser Mangel an Unabhängigkeit und Überlegenheit gegenüber den anderen, also der Mangel an Souveränität ist jedoch die Ermöglichungsbedingung für Freiheit, indem sie nämlich entscheiden zu handeln (vgl. Reichenbach 2001: 345). „Solange man handelt, ist man frei, nicht vorher und nicht nachher, weil Handeln und Freisein ein und dasselbe sind“ (Arendt 1994: 206 zit. n. ebd.). Der Preis für diese (Handlungs-)Freiheit ist folglich das Wissen sich nicht gänzlich auf sich selbst verlassen zu können, bzw. sich nicht vollkommen vertrauen zu können. Da die Folgen des Handelns nicht absehbar sind, ist es auch nicht möglich, sich auf die Zukunft zu verlassen (vgl. Arendt 1996: 312 zit. n. ebd.).

Hier ist der Zusammenhang von Freiheit und Souveränität erkennbar: Ein Subjekt, welches sich selbst undurchsichtig ist kann nicht souverän sein. Im Gegensatz könnte ein sich völlig durchsichtiges und unabhängiges Subjekt zwar souverän jedoch nicht frei sein, da es Freiheit als Handeln in einer Welt von Menschen nicht *versuchen* könnte. Freiheit birgt somit immer das Risiko „der Anderen“. Freiheit in diesem Sinne existiert nur als „Handlungsfreiheit“

und zudem nur „zwischen den Menschen“ (Reichenbach 2001: 345). Die „exzentrische“ Position des Menschen (Plessner), ist einerseits Quelle seiner Freiheit, andererseits auch der Grund für die unüberbrückbare Inkompetenz sich Freiheit zu sichern. Folglich ist es unmöglich, Freiheit als eine erwerbbare Kompetenz zu definieren. Freiheit ist eine Praxis, mit welcher sich das Subjekt konstituiert (vgl. ebd.).

Der Mensch ist also ein Dilettant, da er sich in Bereichen wiederfindet, in denen er handeln will oder handeln muss, die aber prinzipiell nicht beherrschbar sind. Diese Bereiche sind jene der sogenannten „großen Fragen“ (Schulz 1992 zit. n. Reichenbach 2001: 346), also metaphysische Fragen, wie z.B. die Bestimmung des menschlichen Glücks oder des gelingenden Lebens. Aus diesen Überlegungen folgert Reichenbach, dass das Subjekt Freiheit nur praktizieren kann in Bereichen, in denen „Tatsachenwissen, aber auch technologisches oder nomologisches Wissen an seine unvermeidbaren Grenzen stößt (...)“ (Reichenbach 2001: 346). Das Subjekt handelt frei, nicht obwohl er ihm an Sicherheiten und Einsichten mangelt, bzw. er darüber nicht verfügt, sondern gerade erst deshalb. Folglich postuliert Reichenbach, dass (moralische) Selbstbestimmung notwendig mit Dilettantismus verbunden ist. Nur bei selbstbestimmten Entscheidungen ist das Subjekt frei und dilettantisch zugleich. Wer also Dilettantismus in diesem Sinne vermeiden will, muss in Kauf nehmen, keine Freiheit zu praktizieren, bzw. einer „Souveränitätsillusion“ (ebd.: 347) zu unterliegen. Reichenbach hält somit fest, dass niemand immer und ausschließlich Dilettant sei. Jede Form des Dilettantismus hat seine eigene Zeit, nämlich wenn sich das Subjekt (als Freiheit) konstituiert, wenn es also selbstbestimmt handelt. Bloßes Verhalten, Reagieren oder Ablaufen von erlernten Mustern und Denkweisen ist nicht dilettantisch. „Es gibt ja Können, Kompetenz, Expertise, Souveränität und Virtuosität – nur nicht im Bereich der Freiheit“ (ebd.).

4.5.2 Psychologie

Reichenbach expliziert die Elemente und die Struktur der Psychologie des dilettantischen Subjekts mit Rekurs auf Claude Saulnier (1940), der eine psychologisch differenzierte Analyse des Dilettantismus erarbeitete (vgl. Reichenbach 2001: 348). Saulnier differenziert fünf, den Dilettantismus konstituierende Elemente, welche einzeln betrachtet nichts mit Dilettantismus zu tun haben müssen, sondern erst in ihrem Zusammenspiel als solcher wirksam werden:

Multiplizität: Multiplizität meint den Reichtum an individuellen Bestrebungen und Interessen. Einerseits ist das Individuum stolz darauf, andererseits können diese zu intrapersonalen Antinomien führen bzw. dazu, dass sich das Individuum selbst unverständlich erscheint.

Diskontinuität: Die psychische Struktur des Dilettanten wird als „polymorph und polyfinal“ (Saulnier 1940: 22 zit. n. Reichenbach 2001: 348) beschrieben. Der Dilettant mag seine innere Vielfalt, er will keine Prioritäten setzen oder sich festlegen.

Lust auf das Spektakuläre (Ästhetizismus): Der Dilettant sucht im Spektakulären sein Hochgefühl, er will leichten Genuss, ohne Anstrengung. Dieser „ästhetische Hedonismus“ (ebd.) lässt ihn manchmal moralisch suspekt erscheinen.

Spielcharakter: Der Dilettant ist ein Spieler und verfolgt das Spektakuläre, ohne sich zu fragen ob es ihm nützt, oder ob er Erfolg haben wird. Er spielt mit Ironie und Reflexivität, was bedeutet sich selbst als Spieler zu betrachten und zu analysieren.

Egotismus: Egotismus als spezifische Form des Egozentrismus markiert einen selbstgefälligen Selbstbezug, der die Umwelt benötigt, um sich der eigenen Außergewöhnlichkeit zu versichern. Der Dilettant wirkt desengagiert und desinteressiert, da es ihm genügt, die Welt „nur“ zu betrachten (vgl. Saulnier 1940: 19ff. zit. n. Reichenbach 2001: 348ff.).

Aus heutiger Sicht können diese fünf Attribute kaum noch ausschließlich negativ bewertet werden, da sie sozusagen zur gängigen Ausstattung des (spät-)modernen Menschen zählen. Er erlebt sich häufig als uneinheitlich, lückenhaft und als Spieler. Immer wieder muss er „ich-zentriert“ (Reichenbach 2001: 352) agieren. Dies deutet für Reichenbach jedoch nicht auf Egozentrismus oder Amoralismus hin, sondern auf eine gewisse „moralische Überdetermination“ (ebd.). Der spätmoderne Mensch muss in vielen Situationen unsouverän handeln bzw. sich versuchen und folglich dilettantisch agieren.

4.5.3 Moral

Reichenbach postuliert, dass moralische Dilemmata das Subjekt überfordern, da es diesbezüglich weder autonom, noch souverän agieren kann. Als „dilemmatische Situation“ definiert Reichenbach „gleich schlechte bzw. gleich problematische Handlungsalternativen“ (Reichenbach 2001: 353), in denen moralische Rationalität nicht weiterhilft. In diesen Situationen kann es keine Souveränität geben, da nicht entschieden werden kann, was richtig ist, bzw. welche Folgen eine Entscheidung mit sich bringt. Autonomie im Kantschen Sinne ist im Dilemma ebenfalls nicht möglich. Autonomes Handeln müsste sich an „verallgemeinerungsfähigen Willensmaximen“ (Reichenbach 2001: 354) orientieren, ohne dass diese mit den Willensmaximen der Alternative im Widerspruch stehen. Da jedoch beide (oder mehrere) Alternativen im Dilemma verallgemeinerungsfähig sind ist eine starke autonome Entscheidung nicht möglich (vgl. ebd.).

Das Argument, dass dilemmatische Situationen äußerst selten vorkommen, weißt Reichenbach entschieden zurück. Erstens, argumentiert er, dass das moralische Subjekt im engeren Sinne (als sich unter sich Unterwerfendes) ausschließlich in Dilemma-Situationen

gefragt ist, da es ansonsten nur routiniert und konventionell handeln würde, womit Autonomie und Souveränität sowieso hinfällig würden. Erst durch den Konflikt zwischen den Alternativen und die Wahl des Subjekts, dennoch zu entscheiden, agiert dieses autonom in Reichenbach Sinne (vgl. ebd.). Zweitens, ist gerade diese „Pflichtkollision bzw. die moralische Überdetermination“ (ebd.) ein Charakteristikum der Moderne. Reichenbach verweist hier auf Vossenkuhl (1997), welcher beschreibt, dass das individuelle Handeln in der Moderne „in vielen Situationen durch zu viele einander konkurrierende Verpflichtungen überbeansprucht“ (ebd.: 73 zit. n. Reichenbach 2001: 354) wird. Das individuelle „Können“, welches vom „Sollen“ verlangt oder unterstellt wird, reicht prinzipiell nie aus. Jede Konzentration auf einen Sektor des (modernen) Lebens konkurriert automatisch mit allen anderen Sektoren (vgl. Reichenbach 2001: 354). Das Subjekt macht somit immer etwas falsch, da seine Entscheidungen immer unkontrollierbare Opfer mit sich bringen. Es muss immer vieles unerfüllt lassen, was zu erfüllen wäre. Das „Alles-Wollen“ macht es im kulturellen Kontext zum Dilettanten, das „Alles-Sollen“ führt zum moralischen Dilettantismus des Subjekts. Zentral ist hierbei der Folgeschluss, dass weniger eine moralische Inkompetenz des Menschen an sich vorliegt, sondern eine aufgezwungene Inkompetenz, durch die Nicht-Abschätzbarkeit der Folgen des Handelns. Diese aufgezwungene „moralische Freiheit“ ist dabei meist eine Zumutung und Überforderung für das Subjekt (vgl. ebd.).

Die moralischen Entscheidungen des Subjekts sind niemals zufällig oder willkürlich, sondern von großer persönlicher Qualität. Moralischer Dilettantismus findet nur statt, wenn das Subjekt zwischen „Hypergütern“ (Reichenbach 2001: 356) wählen muss, mit denen es sich definiert, es also zwischen konfligierenden Selbstinterpretationen entscheiden muss. Dies kann so überfordernd sein, dass das moralische Subjekt im Kern erschüttert wird (vgl. ebd.).

Diese Erschütterung macht gleichzeitig deutlich, dass Freiheit nur durch den Mangel an Souveränität möglich ist. Wie oben erwähnt wird auch hier wieder Reichenbachs These verdeutlicht, dass nur Dilettanten frei sind. „Sie müssen sich entscheiden bzw. handeln, ohne wissen zu können, ob sie das Richtige tun. Solches ‚Tun’ heißt: (Sich-)Versuchen. Es ist dies die dilettantische Tätigkeit par excellence, die Tätigkeit des überforderten Menschen, der seine Freiheit praktiziert“ (ebd.). Autonomie ist folglich laut Reichenbach keine Fähigkeit des Subjekts sondern eine „notwendige Zuschreibung oder Unterstellung“ (ebd.). Sattler spricht in diesem Kontext von einer „kontrafaktischen Zumutung“ (Sattler 2002: 129). Freiheit also als Unfreiwilligkeit.

Die „Entscheidungsmisere“ in dilemmatischen Situationen, bzw. die Erschütterung die sie im Subjekt auslösen können verdeutlichen, dass die Idee des homogenen Subjekts vehement zu kritisieren ist und dass der Begriff der Kohärenz weitaus brauchbarer scheint, um die

Einheitlichkeit des Subjekts zu diskutieren (vgl. Schmid 1996: 375ff. zit. n. Reichenbach 2001: 357). Laut Schmid (1996) geht es bei der Herstellung von Kohärenz darum, „die verschiedenen Aspekte, die allesamt ‚Ich' sagen und damit jeweils die Gesamtheit des Subjekts in Anspruch nehmen" (ebd.: 376 zit. n. Reichenbach 2001: 357) zu verbinden. Im Dilemma erfährt das Subjekt, dass es verschiedene Überzeugungen einnehmen kann, die sich durchaus widersprechen können und nicht zu einem harmonischen Ganzen verknüpfbar sind. Das Subjekt strebt zwar nach Einheit durch die „Autorität der wahren Interpretation" (Reichenbach 2001: 357), muss sich jedoch letztendlich ohne Gewissheit entscheiden. Dies impliziert keinerlei Souveränität, er geschieht scheinbar zufällig (vgl. ebd.).

Reichenbach stellt aufgrund der bisherigen Überlegungen eine Verbindung zwischen Dilettantismus und Demokratie, bzw. dem dilettantischen Subjekt und der demokratischen Lebensform her, welche er wie folgt darstellt: „So widerspiegelt sich im Kopf oder Herz des Individuums, was sich in demokratischen Lebensformen zwischen den Individuen abspielt: Ein Kampf um die richtige Interpretation und die besseren Argumente, der schließlich nicht aufgrund der Autorität der besseren Interpretation oder der besseren Argumente beendet werden kann, sondern im Entschluß oder in der Prozedur, mit dem bzw. mit welcher keine Wahrheits- und Richtigkeitsansprüche verbunden werden können. Das ist der noble, demokratische Zug des Dilettantismus: daß er – im Unterschied zum Anti-Dilettantismus – nicht beansprucht, die Wahrheit zu kennen" (ebd.).

4.6 Nicht-souveräne Bildung

Reichenbach versucht (wie eingangs erwähnt) aufzuzeigen, dass, bzw. warum spätmoderne Bildung und Erziehung nicht (nur) im Dienste einer Reduktion von Inkompetenz und Dilettantismus markiert sein sollen (vgl. Reichenbach 2001: 362).

Bildung wird laut Reichenbach im Allgemeinen als Kompetenzerwerb und steigende Souveränität begriffen. Das Paradoxon, dass wachsendes Wissen gleichzeitig wachsendes Unwissen bedeutet, gilt jedoch auch für Lern- und Bildungsprozesse. Welterschließung und Welteröffnung sind folglich komplementäre wie auch je expandierende Prozesse (vgl. ebd.). Je weiter ich also „vordringe", umso mehr gäbe es zu erkennen und zu erlernen. Die Kompetenz, die eigene Inkompetenz zunehmend differenziert zu durchschauen, Marquard (1981) spricht hier von „Inkompetenzkompensationskompetenz", hat keinerlei endgültigen oder beruhigenden Charakter. Mit jedem Gewinn an Souveränität steigt die Einsicht in den eigenen Dilettantismus[2] (vgl. Reichenbach 2001: 362).

Wird Bildung im klassischen Verständnis formuliert als Bildung des Selbst, des Subjekts bzw. als Bildung von Subjektivität so impliziert dies nicht nur einen Entwicklungsprozess, sondern

[2] Hier soll die Überlegung angeführt werden, wonach die Einsicht in den eigenen Dilettantismus diesen bereits vermindert. Sich selbst als Dilettant zu „entlarven" impliziert durchaus souveräne Züge.

auch einen „nicht-kontrollierbaren Kern“ (ebd.). Dieser liegt in der Undurchsichtigkeit des Subjekts begründet und verwehrt die Möglichkeit Bildung souverän zu leisten. Das spätmoderne Subjekt kann seine Bildung zudem nicht vollkommen beherrschen, da die Frage der Bildung selbst, sowie ihrer Möglichkeits-, und Beeinflussungsbedingungen nur als nachträgliche spekulative Konstruktion festgestellt werden können (vgl. Sattler 2002: 129).
Die Verbindung von Selbst- und Weltverständnis der Subjektwerdung beinhaltet immer auch einen nicht kontrollierbaren Aspekt, welchen Reichenbach Freiheit nennt. Diese Freiheit ist kein statischer Zustand oder eine stabile Kompetenz, sondern ein produktiver Akt, der das Selbst, die Norm oder das Richtige erfindet. Dies jedoch nicht in beliebigen Situationen, sondern in „Notsituationen“ (Fink), in welchem bisherige Sicherheiten nicht mehr ausreichen oder fragwürdig erscheinen (vgl. Reichenbach 2001: 363). „Bildungsprozesse sind demzufolge nicht-souveräne Transformationsprozesse eines nicht-beliebigen Sich-Erfindens und Sich-Versuchens und als solche Ausdruck menschlicher Freiheit“ (ebd.). Bildung existiert also ähnlich wie Freiheit nur als Handlungs-, bzw. Produktionsprozess, über dessen Bedeutung oder Ergebnis niemand souverän verfügen kann. Dies vor allem auch deshalb, da jeder Bildungsprozess einzigartig ist und nicht exakt identisch wiederholt werden kann (vgl. ebd.).

4.7 Nicht-souveräne Erziehung

(Spät)moderne Erziehungsmittel, bzw. -ziele stehen in einem widersprüchlichen Spannungsfeld. Gleichberechtigte Perspektiven, wie beispielsweise die Frage nach Freiheit oder Zwang, nach Disziplinierung oder „Wachsen-lassen“ verdeutlichen, dass „pädagogisches Handeln immer unter nicht-idealen, intransparenten und kritischen Bedingungen stattfindet“ (Reichenbach 2001: 365). Souveränität im Erziehungsgeschehen gerät hier also bereits ins Wanken. Eine weitere Souveränitätsdekonstruktion erfolgt mit Blick auf die drei wesentlichen Aspekte, welche den Erziehungsprozess charakterisieren: Die Altersdifferenz (verschiedener Nähebezug zu signifikanten historisch-gesellschaftlichen Umständen), die Bisubjektivität (Kooperation von Erziehenden und Zöglingen) und der Gegenstand des Erziehungsgeschehens. Alle drei signifikanten Aspekte können im spätmodernen Kontext nicht mehr zweifelsfrei bestimmt werden da Wahrheiten und Normen selbst zur Disposition stehen. Erziehung in der Spätmoderne bedeutet häufig das Verhandeln um Bedeutungen, die „Wahrheit“ variiert also je nach Betrachtungsweise. Auch die stets gegebene Pluralität im Erziehungsprozess, also dass immer mindestens zwei Personen daran beteiligt sind, vermindert Souveränität (vgl. ebd.).
Die Erziehenden in der Spätmoderne, können keine letztgültigen Wahrheiten mehr beanspruchen und zudem die Freiheit des Zöglings nicht verantworten, bzw. kontrollieren. Um laut Reichenbach, ihrem Erziehungsauftrag dennoch gerecht zu werden, müssen sie

sich immer wieder „irritieren lassen“ (Reichenbach 2001: 368), bzw. das Scheitern des eigenen erzieherischen Verhaltens aushalten. Das Scheitern und die Inkompetenz von Seiten der Erzieher und das Aushalten dieser, ermöglicht dem Edukanden eine positive Bewertung und Umgangsweise mit dem eigenen Scheitern bzw. der eigenen Inkompetenz. Dies schafft wiederum die Basis für Verständnis und Akzeptanz der menschlichen Inkompetenz schlechthin (vgl. ebd.: 369).

4.7.1 Erziehung zur Autonomie?

Seit Kant strebt Erziehung ein einheitliches, kohärentes Subjekt an, ein autonomes Individuum, welches sich selbst gänzlich beherrscht. Reichenbach dekonstruiert diese Forderung mit Rekurs auf den deutschen Psychologen Klaus-Jürgen Bruder. Bruder (1993) konstatiert, dass die Annahme eines autonomen Subjekts, welches durch ein souveränes Bewusstsein gelenkt wird, eine „metaphysische Fiktion“ (ebd.: 83 zit. n. Reichenbach 2001: 366) sei, die ein wesentliches Element unseres Rechtssystems darstelle. Reichenbach folgert, dass somit im demokratischen Lebenskontext auf den Autonomiegedanken nicht verzichtet werden kann. Dies bedeute jedoch weder, dass Autonomie eine Kompetenz des Menschen sei, oder Ziel der Erziehung sein könne. Reichenbach hält es somit für angemessener, Erziehung zur Autonomie so zu fassen, dass die rechtliche Anerkennung des autonomen Subjekts, ein Individuum verlangt, welches „sich selbst Autonomie unterstellt“ (Reichenbach 2001: 366). Das Subjekt muss sich selbst Autonomie unterstellen, um im rechtlichen Sinne mündig sein zu können. Erziehungsziel ist somit nicht die Autonomie des Subjekts, sondern die Bereitschaft, sich Freiheit zuzugestehen und zu übernehmen, wo es die Situation erfordert (vgl. ebd.: 16).

Erziehung in diesem Sinne bedeutet die Zumutung sich zunehmend als autonom zu denken und zunehmend Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen, die Internalisierung der eigenen (vermeintlichen) Autonomie. Diese Selbstunterstellung wird hauptsächlich durch Druck von Außen gefordert. Sie ist nicht frei wählbar, womit das Subjekt sich dieser häufig kaum gewachsen, bzw. überfordert fühlt. Zugemutete Autonomie bedeutet die Forderung: „Obwohl du überfordert bist, mußt du Verantwortung übernehmen“ (ebd.: 370).

5. Das Subjekt

5.1 Das Subjektmodell im Empowermentansatz

Im Kontext komplexer Individualisierungs- und Standardisierungsprozesse (Beck) wird in der Literatur der „Identitätsdebatte“ große Aufmerksamkeit geschenkt. Die Lebensformen in denen strukturierte und stabil bleibende Identitäten gebildet werden können, verschwinden zunehmend und es entstehen immer häufiger Lebensformen die hohe Segmentierung und Komplexität aufweisen (vgl. Keupp 1989: 55). Gross (1985) beispielsweise spricht in diesem Kontext von der „Bastel-Mentalität“ (ebd.), welche den modernen Menschen als Produzent „individueller Lebens-Collagen“ (ebd. zit. n. Keupp 1989: 63) beschreibt. Die Diskontinuitäten einer widersprüchlichen und segmentierten Welt scheinen ein Subjekt zu fordern, welches die verschiedenen Rollen und die damit zusammenhängenden Identitäten erfüllen und leben kann, ohne permanente Verwirrung (vgl. Keupp 1989: 53f.). Der Empowermentansatz steigt in eben diesen Diskurs, rund um die „Identitätsdebatte“ ein. Auch aus einer empowermentorientierten Sichtweise wird angenommen, dass ein gelingendes Leben im Kontext von Individualisierung und Standardisierung nur möglich bzw. bewältigbar ist wenn das Subjekt „multiple Identitäten“ einnehmen kann und Diskontinuitäten aushält. Die Handhabung „multipler Identitäten“, sowie das Vermögen sich die eigene Biographie zu „basteln“ enthält dabei durchaus das Flair eines souveränen und kreativen Produzenten. Keupp beispielsweise verweist auf die „schöpferische Energie“ bei dem Entwurf und der Gestaltung der „Patchworkidentität“ (Keupp 1989: 64). Empowerment stellt sich also in den Dienst der „Stärkung des Subjekts“, in dem Sinne, dass ein individualisiertes Leben erleichtert und unterstützt werden soll. Wie wird nun im Empowermentansatz vor diesem Hintergrund ein Subjekt gedacht welches in der Pluralität und Komplexität des postmodernen Alltags nicht untergeht? Wie wird ein Subjekt vorgestellt, auf dessen Grundlage die Förderung „notwendiger Kompetenzen“ für gelingende Individualisierung möglich ist?

Der Empowermentansatz arbeitet nicht mit einem expliziten, konkret definierten Subjektbegriff. Es ist jedoch möglich, mit Blick auf das darin implizierte Menschenbild herauszuarbeiten, wie das Subjekt in diesem Kontext gedacht werden kann. Trotz der unterschiedlichen Akzentuierungen von Empowerment liegt die gemeinsame Basis in der Konstruktion einer Subjektivität, welche die Kraft findet, für sich (und für andere) „ein besseres Leben“ zu erkämpfen (vgl. Herriger 2010: 18). Ausgangspunkt dieses Subjektkonzeptes ist wie bereits erwähnt, der radikale Bruch mit der lange vorherrschenden Denktradition, Adressaten (psycho)sozialer Arbeit nur durch Schwächen, Mängel und Hilflosigkeit wahrzunehmen. Die „Stärken-Perspektive“ würdigt die positiven Attribute und menschlichen Fähigkeiten und geht davon aus, dass jede Person über eine innere Kraft verfügt, welche heilenden und regenerativen Charakter hat (vgl. Weick 1986: 556: zit. n.

Theunissen 2007: 35). Das Subjektmodell des Empowermentkonzepts basiert auf dem starken Glauben an die individuellen Fähigkeiten, eigenmächtig mehr Autonomie, Selbstverwirklichung und Lebenssouveränität zu erstreiten, vor allem auch dort, wo, Resignation und Machtlosigkeit vorherrscht (vgl. Herriger 2010: 73). Dieses Menschenbild offenbart ein gewisses Subjektverständnis:

Das Subjekt im Empowermentansatz zeichnet sich als abgegrenztes, stabiles und unabhängiges Subjekt aus. Dieses Subjekt kann sich gut behaupten und auf seine Umwelt einwirken und sie somit beeinflussen (vgl. Riger 1993: 280). Es wird die Vorstellung eines kohärenten Subjekts erzeugt, welches klare Ziele und Bedürfnisse hat. Krisen sind für dieses Subjekt zwar störend, jedoch entwickelt es in solch einem Fall das Bedürfnis nach Empowerment und Zurückgewinnung von Kontrollmacht (vgl. Quindel & Pankofer 2000: 37). Empowerment impliziert also die Vorstellung eines Subjekts welches autonom und erfolgreich ist und vor allem in der Lage ist, seine Interessen und Vorstellungen (mit anderen) zu verfolgen (vgl. Stark 1996: 76). Dieses Subjekt trotzt sämtlichen biographischen Belastungen, Verletzungen und Entmündigungen. Das Subjekt wird folglich als Einheit gedacht. Es besitzt ein „gepanzertes Ich“ (Herriger 2010: 83), welches fern aller Belastungen und Verwirrungen geradlinig seine Ziele verfolgt (vgl. ebd.). Dieses starke Subjektkonzept dient vor allem als Grundlange für die Zurückgewinnung von Macht über (schwierige) Lebensverhältnisse. Empowerment im Sinne von Zurückgewinnung von Kontrolle und Macht kann also anscheinend nur gelingen wenn ein starkes Subjekt als Grundvoraussetzung gegeben ist. Gelingende „multiple Identität“, bzw. gelingende Individualisierung erscheint im Empowermentansatz folglich ebenfalls nur dadurch möglich, dass das Subjekt als starke, kohärente Einheit gedacht wird. Nur ein kohärentes Subjekt vermag es, die multiplen Identitäten „zusammenzuhalten“ bzw. zu integrieren. Ohne eine „zugrundeliegende Einheit“ zerfällt das Subjekt in die einzelnen Identitätsanteile. Hier kann auf Keupp (1989) verwiesen werden, der sich trotz seiner postulierten „Patchworkidentität“ auf den Erhalt einer inneren Kohärenz beruft und somit einen „Verlust der Mitte“ (ebd.: 64) negiert.

Kohärenz wird im Empowermentansatz noch in einem zweiten Sinne verstanden. Mit Verweis auf den israelisch-amerikanischen Gesundheitspsychologen Aaron Antonovsky (1987) wird Kohärenz auch als zeit- bzw. situationsübergreifendes Muster von Persönlichkeitsmerkmalen, als gesichertes Persönlichkeitskapital dargestellt, welches sich eine Person aneignen kann (vgl. Herriger 2010: 199). Antonovsky beschäftigt sich in seinen Arbeiten mit identitätssichernden Erfahrungen. Er beschreibt, dass der Mensch vielfältigen Stressoren, also Anforderungen der internen und/oder externen Umwelt ausgesetzt ist, die das Gleichgewicht des Organismus in Unordnung bringen können. Als zentralen Schutzfaktor zur Sicherung von Gesundheit benennt Antonovsky (1987) das „Gefühl der Kohärenz“, ein identitätssicherndes Gefühl der „Lebensganzheit“. Das Kohärenzgefühl stellt

eine globale Orientierung dar, die es ermöglicht, Divergenzen und Offenes in einen Ordnungsrahmen zu sortieren und in einen übergreifenden biographischen Sinnzusammenhang zu stellen (vgl. ebd.: 19 zit. n. Herriger 2010: 195).

5.2 Das Subjektmodell des dilettantischen Subjekts

Auch Reichenbach greift die Frage der „multiplen Identität“ auf, bzw. beschreibt die veränderten Anforderungen die an das spätmoderne Subjekt gestellt werden. Für Reichenbach erscheint jedoch die Versteifung auf ein einheitliches Subjekt unangemessen und wenig realistisch, da hier „Aufklärungsdogmatismus“ (Reichenbach 2001: 336) zu entlarven sei, der das autonome Subjekt an eine objektive Vernunft binden wolle. Auch das Postulat der absoluten Heterogenität des Subjekts sei unangebracht, da der hier implizierte „Dekonstruktionsdogmatismus“ (ebd.) jegliche Vernünftigkeit leugne. Beide Positionen liefern laut Reichenbach keinerlei Einsichten, die für das spätmoderne Bildungs- bzw. Erziehungssubjekt von Bedeutung sei. „Gegenüber beiden Extremen ist eine moderate Position angezeigt, die davon ausgeht, daß Subjekte Vielheiten sind, die sich in bestimmten Situationen um Identität oder zumindest Kohärenz bemühen“ (ebd.).

Reichenbach verzichtet auf die Annahme eines Hypersubjekts. Ein solches zu denken wäre laut ihm nur sinnvoll, wenn sich das Subjekt selbst völlig durchsichtig sein könnte. Empirisch, wie auch mit Blick auf anthropologische Bestimmungen (Plessner & Fink) ist jedoch ein sich gänzliches durchsichtig-sein-können nicht haltbar. Reichenbach konstatiert auch, dass die Annahme eines Hypersubjekts im bildungs- und erziehungswissenschaftstheoretischen Kontext nicht notwendig ist. Hypersubjekte wollen das Gespräch und den „Kampf“ zwischen den Subjektanteilen beenden, indem sie beanspruchen zu wissen was richtig und was falsch ist. Dies erscheint Reichenbach jedoch keine günstige subjektive Voraussetzung für den „Erhalt des demokratischen Ethos zwischen den Subjekten“ (ebd.: 337).

Die von Reichenbach postulierte „Uneinheitlichkeit“ des Subjekts, kann auch mit Blick auf die Psychologie des dilettantischen Subjekts dargelegt werden. Vor allem die Aspekte der „Multiplizität“ und „Diskontinuität“ betonen die Vielfalt der Tendenzen und Interessen des Individuums (vgl. Saulnier 1940: 19f. zit. n. Reichenbach 2001: 348). Das Individuum will, bzw. kann sich häufig nicht festlegen. Es wirkt somit häufig sehr sprunghaft und scheint teilweise Entscheidungen zu treffen ohne sichtbare Grundlage, bzw. ohne Einheitlichkeit.

Im Hinblick auf die Moral des dilettantischen Subjekts, bzw. die Erschütterungen die dieses in dilemmatischen moralischen Situationen erfährt, verweist Reichenbach mit Rekurs auf Schmid (1996), ebenfalls auf den Begriff der Kohärenz, welcher angemessen scheint um den „Zusammenhalt des Subjekts heute zu thematisieren“. Die Herstellung von Kohärenz meint

dabei, dass „die verschiedenen Aspekte, die allesamt ‚Ich' sagen und damit jeweils die Gesamtheit des Subjekts in Anspruch nehmen" in eine Beziehung gesetzt werden (s.o.: 43).

5.3 Gegenüberstellung

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich zwischen den Ansätzen bezüglich des Subjektmodells? Was kann die Vorstellung der Struktur des Subjekts nach Reichenbach für den Empowermentansatz bedeuten?

5.3.1 Einheit vs. Vielheit

Eine Gegenüberstellung der Ansätze zeigt zunächst, dass beide von pluralisierten und höchst komplexen Lebenswelten in der Spätmoderne ausgehen, die vom Individuum „multiple Identitäten" sowie das Aushalten von und das Umgehen mit widerstreitenden Positionen und unterschiedlichen Personenanteilen fordern. Auch wenn sich die beiden Ansätze hier zunächst ähneln, so zeigt sich doch ein deutlicher Unterschied bezüglich der Frage, wie ein Subjekt gedacht werden soll, welches mit diesen spätmodernen Anforderungen umzugehen vermag, wie also die Struktur dieses Subjekts angelegt ist.

Während Reichenbach davon ausgeht, dass Subjekte Vielheiten sind, die sich in bestimmten Situationen um Kohärenz bemühen und er sich gegen ein kontrollierendes Hypersubjekt ausspricht (s.o.: 38), so sieht der Empowermentansatz das Subjekt als wesentlich stärker, kohärenter und einheitlicher. Der Empowermentansatz impliziert eine moderne, aufklärerische Vorstellung von Subjektivität, nicht nur im Kontext einer autonomen Subjektvorstellung sondern auch in dem Sinne, dass das Subjekt als starke Einheit vorgestellt wird. Die Annahme einer starken, kohärenten Subjektstruktur im Empowermentansatz lässt sich neben seiner postulierten Notwendigkeit für die Lebbarkeit multipler Identitäten eventuell auch dadurch begründen, dass sich Adressaten sozialer Arbeit häufig als Objekte in der Planung der Helfer und somit massiv abhängig von Fremdhilfe erleb(t)en (vgl. Sohns 2007: 75). Aus diesem Umstand heraus könnte es zu verstehen sein, dass das Empowermentkonzept solch einen starken Subjektbegriff impliziert bzw. die Vorstellung einer zugrundeliegenden kohärenten Einheit verteidigt, da es notwendig erscheint, sich vehement von der früheren Objektposition abzugrenzen.

5.3.2 Zugrundeliegendes und Unterworfenes

Etymologisch betrachtet hat der Begriff des Subjekts zwei Bedeutungsebenen. Abgeleitet vom griechischen Wort „*hypokeímenon",* beziehungsweise vom lateinischen „*subiectum",* bedeutet es einerseits „*das Zugrundeliegende"*, andererseits aber auch „*das Unterworfene"*, vom lateinischen Wort „*subiectus"*, was *untergeben* bedeutet (vgl. Zima 2000: 3). Die Zweideutigkeit des Begriffs kann in folgender Weise verstanden werden: Die Pädagogik, wie

auch die neuzeitliche Philosophie verwendet den Begriff des sich selbst durchsichtigen Subjekts, „das sich der Bedeutung dessen, was es sagt, sicher ist, das seinen Willen an seinem Wissen ausrichtet und entsprechend handelt“ (Schäfer 1992: 218 zit. n. Reichenbach 2001: 329). Das sich seiner selbst bewusste Ich wird dabei als Fundament allen Denkens und aller Erkenntnis gesehen. In diesem Sinne ist das Subjekt also das Zugrundeliegende. Das Subjekt als Unterworfenes fokussiert in diesem Kontext, den Aspekt des „sich seiner selbst bewussten bzw. durchsichtigen“ Ichs. Das Subjekt unterwirft sich folglich unter sich selbst, wodurch erst Bewusstheit über sich selbst entstehen kann.

Das Subjektverständnis des Empowermentkonzepts impliziert beide Bedeutungsebenen. Das Subjekt erscheint als sich selbst bewusst bzw. sich selbst durchsichtig, was folglich die Möglichkeit eröffnet, das Subjekt als starke, allem zugrundeliegende Einheit, als Fundament zu denken. Reichenbach hingegen verneint das durchsichtige, sich selbst gänzlich bewusste Ich, womit auch das Subjekt als Fundament allen Denkens und aller Erkenntnis zu „bröckeln“ beginnt.

Man könnte zunächst annehmen, dass die Vorstellung des Subjekts als zugrundeliegender Einheit, bzw. als Fundament im Empowermentansatz der Konzeption des „Hypersubjekts“ gleicht. Bei näherer Betrachtung jedoch scheinen sich beide Postulate etwas zu differenzieren. Während ein Hypersubjekt als beobachtendes und reflektierendes Ich, als „Souverän“ (Reichenbach 2001: 334) gedacht wird, der die Vielheiten beherrscht, da er über den Subsubjekten steht, so scheint die Annahme einer zugrundeliegenden Einheit, eines Fundaments sehr viel „tiefer“ zu liegen. Wenn eine fundamentale „Mitte“ postuliert wird, scheint ein „Hypersubjekt“ überflüssig zu werden, da die Kontrolle der sich teils widersprechenden Personenanteile von vornherein als Gegeben erscheint bzw. diese nie so stark und dominant werden können, dass das Subjekt in ihnen zerfällt, da es immer weiß was das „Ich“ ist. Es kann objektiv, vernünftig und souverän bestimmen, wann es welche Identität annehmen, welche Handlungen setzen will bzw. soll und welche Erfahrungen wie am besten einzuordnen sind. Wie diese Einheit bzw. Kohärenz des Subjekts konkret zu denken ist, wie also in der alltagsweltlichen Widersprüchlichkeit und Pluralität sich das Subjekt als Konkretum konstituiert, wird im Empowermentansatz nicht näher expliziert. Es wird quasi als „gegeben“ angenommen.

5.3.3 Kohärenz

Kohärenz versteht der Empowermentansatz in einem zweifachen Sinne. Einerseits wird die Struktur des Subjekts als kohärent gedacht, andererseits ist mit Verweis auf Antonovsky (1987) ein identitätssicherndes Gefühl der „Lebensganzheit“, basierend auf fixen Persönlichkeitsmerkmalen, gemeint (vgl. Herriger 2010: 199). Die Kohärenz des Subjekts als prinzipiell „Gegebenes“, sei es im Sinne einer kohärenten Subjektstruktur oder im Sinne von

Persönlichkeitsmerkmalen zu konstatieren, widerspricht der Position Reichenbachs. Kohärenz verwendet Reichenbach nur im Sinne eines aktiv zu erbringenden Prozesses. Laut Reichenbach sind die Subjektvielheiten in gewissen Situationen um Kohärenz bemüht. Nämlich dann, wenn die verschiedenen Aspekte „streiten“, indem sie allesamt „Ich“ sagen und jeweils die Gesamtheit des Subjekts beanspruchen wollen. Das Subjekt bemüht sich um Kohärenz, indem versucht wird die widerstreitenden Anteile in eine Beziehung zu setzen (s.o.: 43). In diesem Streit der Ichformen strebt das Subjekt nach Einheit und Identität, durch die Autorität der „wahren Interpretation“. Es muss sich jedoch entschließen ohne die Wahrheit gefunden zu haben. Dieser Akt impliziert dabei keinerlei Souveränität, da der Entschluss letztlich auch ganz anders hätte ausfallen können (vgl. Reichenbach 2001: 357). Damit das Subjekt handeln kann, muss es kurzweilig Kohärenz versuchen, sich für eine der vielen Optionen und Perspektiven entscheiden. Dies geschieht dabei zufällig, also ohne Souveränität.

Reichenbach postuliert, dass die Annahme eines Hypersubjekts den demokratischen Aspekt im und zwischen den Subjekten gefährde (vgl. ebd.). Hier ist mit Blick auf Empowerment folgendes zu entgegnen: Wenn der „Kampf“ der Subsubjekte zu einer Einigung führt, wenn ich also glaube zu wissen was gut und richtig für mich in einer gewissen Situation ist, so muss dies nicht automatisch bedeuten den Anspruch zu erheben, zu wissen was generell und prinzipiell als richtig zu erachten ist. Ganz im Gegenteil betont der Empowermentansatz die Notwendigkeit der Kenntnisse und der Klarheit über die eigenen Bedürfnisse, Wege und Ziele um darauf aufbauend, mit anderen zu interagieren, solidarische, gemeinschaftliche Beziehungen einzugehen und sich folglich an demokratischen Aushandlungsprozessen zu beteiligen.

Reichenbach kann noch in einem anderen Kontext kritisiert werden. Er postuliert im Bezug auf moralische Dilemmata, dass diese so stark werden können bzw. so „ich-nahe“, dass das moralische Subjekt im Kern erschüttert wird (vgl. Reichenbach 2001: 356). Hier wird zunächst deutlich, dass Reichenbach nicht konsequent bzw. stringent argumentiert. Zuvor wird die Einheit des Subjekts verneint, im Bezug auf das moralische Subjekt jedoch wird eine potentielle Kernerschütterung postuliert, welche sehr wohl die Annahme einer homogenen Einheit impliziert.

Zudem würde eine Kernerschütterung konsequenterweise bedeuten, dass das Subjekt im moralischen Dilemma beinahe unfähig wäre zu handeln, da es eine basale Verunsicherung erlebt. Im praktischen, lebensalltäglichen Kontext scheint eine kohärente Subjektvorstellung ähnlich dem Empowermentansatz konstruktiver, um die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit in dilemmatischen Situationen zu erhalten bzw. gewährleisten. Ein „Verlust der Mitte“ (Keupp 1989: 64) oder eben eine Erschütterung des Kerns wird somit negiert.

5.3.4 Das „schwache“ Subjekt

Wenn man, wie Reichenbach, das Subjekt nicht als Einheit denkt und sämtliche Entscheidungen und Handlungen eher „zufällig“ passieren, da nur situativ Kohärenz hergestellt wird, so erscheint es auch schwieriger (wenn nicht gar unmöglich) klare Ziele und Bedürfnisse zu haben bzw. zu artikulieren und den eigenen Interessen und Vorstellungen entsprechend zu agieren. Darauf jedoch baut Empowerment auf. Den Klienten wird zugesprochen ihre Bedürfnisse zu kennen und ihnen entsprechend zu handeln bzw. ihnen entsprechend Hilfe zu fordern.

Gerade in diesem Punkt gibt es Anknüpfungspunkte von Reichenbachs Subjektverständnis mit der generellen Kritik an der Subjektkonzeption des Empowermentansatzes. Reales „schwach sein“ und Versagen scheint in der kohärenten, starken Subjektkonzeption des Empowermentansatzes keinen Platz zu haben. Gegenüber (psychischen) Krisen kann ein solches Subjektverständnis nicht neutral sein. Gerade in Krisensituationen erlebt sich das Subjekt häufig als nicht kohärent, wenig autonom und uneinheitlich. Die Wertigkeit die das „gesunde“, kohärente, selbstbestimmte und aktive Subjekt des Empowermentansatzes transportiert, widerspricht somit den Erfahrungen von Menschen in Krisensituationen, negiert ihr (Selbst-)Wahrnehmungen und impliziert das Ziel, sie zu gesellschaftsfähigen und funktionierenden Subjekten zu machen (vgl. Quindel & Pankofer 2000: 37).

Mit Reichenbachs Annahme stellt sich das Subjekt viel sprunghafter und unvorhersehbarer dar. Es kann heute diesen Weg wählen und morgen jenen. Es kann heute diesen Bedürfnissen nachgehen und morgen ganz anderen. Die Annahme einer fehlenden Einheit des Subjekts fordert es, den Klienten (psycho)sozialer Arbeit noch mehr Widersprüchlichkeit zuzusprechen, diese jedoch nicht per se negativ zu bewerten bzw. automatisch auf eine Krise oder eine prinzipielle „Unfähigkeit“ zurückzuführen, sondern als „normale“ und typische Wesenheit des Menschen anzunehmen. Folglich wird noch mehr Akzeptanz und Verständnis gegenüber Abbrüchen, Scheitern, divergierenden Zielen und Interessen, sowie widersprüchlichen Lebenswegen gefordert. Zielvorstellungen im Empowermentansatz sollen diesbezüglich nicht nur je nach Person flexibel sein, sondern auch intrapersonal. Außerdem gilt es durch sorgfältige Wahrnehmung zu erkennen, wann fehlende Kohärenz bzw. Widersprüchlichkeit tatsächlich auf Krisensituationen zurückzuführen ist und folglich so stark werden kann, dass sie für die Gesundheit bzw. die Lebenssituation des Klienten „gefährlich“ wird. Hier gilt es, ein verstärktes direktives Eingreifen von Seiten der professionellen Helfer zu fordern.

6. Selbstbestimmung

6.1 Selbstbestimmung im Empowermentansatz

Der Begriff der Autonomie bzw. Selbstbestimmung erfährt im Empowermentansatz enorme Wichtigkeit. Nach Polloway et al. (1996) stellt Selbstbestimmung einen der wichtigsten Grundwerte des Empowermentgedankens dar (vgl. ebd.: 8 zit. n. Theunissen 2007: 36). Der Begriff wird jedoch keinesfalls einheitlich verwendet, sondern je nach Ansatz, bzw. Autor unterschiedlich akzentuiert. Das folgende Kapitel soll einerseits einen Überblick über die unterschiedlichen Lesarten des Selbstbestimmungsbegriffs im Empowermentansatz bieten und andererseits gemeinsame Grundannahmen eruieren.

6.1.1 Allgemeine Begriffsbestimmung

Der Begriff der Selbstbestimmung kann mit Blick auf seine Sprachgeschichte zunächst allgemein definiert werden. Der Wortteil „Selbst“ wurde im Laufe des 18. Jahrhunderts (zur Zeit der Aufklärung und der frühen Moderne) ein eigenständiger Begriff. Ursprünglich als Demonstrativpronomen entwickelte der Begriff einen reflexiven Gehalt im Sinne von: Das Individuum schaut in den Spiegel und *entdeckt* sein „Ich“, seine „Identität“, sein „Selbst“. Mit dem Begriff „Selbst“ verbindet sich auch eine moderne Vorstellung der Identität und des Subjekts. (vgl. Waldschmidt 2003: 14) Aus heilpädagogischer Perspektive wird das „Selbst“ als Eigeninstanz gedacht, wobei deren Auseinandersetzung mit sich Selbst und mit der Umwelt Identitätsbildung ermöglicht (vgl. Wilkens 2004: 171). Hier kann auf Fink verwiesen werden und dessen postulierte Verschränkung von Selbst- und Weltdeutung, wodurch sich der Mensch konstituiert (Fink 1970: 195 zit. n. Reichenbach 2001: 96). Der Wortteil „Bestimmung“ erläutert, wie die *Entdeckung des Ichs, der Identität, bzw. des Selbsts* verläuft. „Bestimmung“ beinhaltet zwei eng verknüpfte Bedeutungen: einerseits „Befehl über etwas“ als personale Macht, andererseits „Benennung von etwas“ im Sinne von Klassifizieren. Selbstbestimmung im wortgeschichtlichen Kontext verweist somit „auf ein einzelnes Wesen, welches sich erkennt, indem es sich definiert und zugleich Macht über sich ausübt“ (Waldschmidt 2003: 14).

Das Wort Autonomie, welches häufig als Synonym für Selbstbestimmung verwendet wird, kommt aus dem Griechischen. Es beinhaltet die Begriffe „autos“, was „selbst“ bedeutet und „nomos“, was „Gesetz“ bedeutet. Autonomie kann folglich wörtlich als „Selbstgesetzgebung“ übersetzt werden (vgl. Speck 2001: 24). Obwohl der sprachgeschichtliche Blickwinkel zeigt, dass die Begriffe jeweils etwas Unterschiedliches fokussieren (sich selbst erkennen, definieren und Macht über sich ausüben, bzw. sich selbst die „Gesetze“ geben) werden die Begriffe häufig synonym verwendet, so auch im Empowermentansatz. In Folge werden auch in der vorliegenden Arbeit die Begrifflichkeiten nicht differenziert.

6.1.2 Selbstbestimmung als Projekt der Aufklärung

Die Idee des selbstbestimmten Menschen ist ein Projekt der Aufklärung. In der Aufklärung (17./18. Jahrhundert in Europa), welche den Beginn der Moderne markierte, setzte sich die rationale Vernunft als Maßstab für menschliches Streben und wissenschaftliche Forschung durch. Das rational handelnde Subjekt etablierte sich als Ideal im Gegensatz zu vormals traditionell und autoritär begründeten Mächten (vgl. Schubert & Klein 2006). Immanuel Kant, bzw. im Besonderen seine „Kritik der praktischen Vernunft" (1788) ist im Kontext des philosophischen Diskurses über Selbstbestimmung grundlegend. Nach Kant ist der Mensch ein prinzipiell zur Selbstbestimmung fähiges Wesen, da er über praktische Vernunft verfügt. Mit dem Begriff der „praktischen Vernunft" meint Kant das Vermögen des Menschen, unabhängig von der „Sinnenwelt" (Bedürfnisse, Emotionen etc.) zu agieren (vgl. Kant zit. n. Waldschmidt 2003: 15). Selbstbestimmung meint im kantschen Kontext also in erster Linie Unabhängigkeit von eigenen biologisch-psychologischen Bedingungen und weniger die Unabhängigkeit von anderen Menschen, die soziale Unabhängigkeit.

Wenn Krankheit oder Behinderung als Ausnahmesituation, als vorübergehender Zustand besteht, so kann dies sehr wohl in das kantsche Konzept der Selbstbestimmung integriert werden. Im Sinne Kants lautet der Befehl an den Einzelnen folglich alles dafür zu tun, mit der eigenen praktischen Vernunft (inkl. Unterstützung von Professionellen) die Krankheit zu überwinden, da er ja mittels der Vernunft fähig ist, auch unangenehme Sinneseindrücke rational zu deuten, bzw. zu überstehen und erträglich für sich zu machen. Der Kranke soll sich aus der Sinnenwelt befreien und sich trotz Krankheit von der verstandesmäßigen Einsicht leiten lassen. Folglich wird auch der akut kranke Patient grundsätzlich als vernunftbegabtes Wesen anerkannt (vgl. Waldschmidt 2003: 15).

Schwierigkeiten ergeben sich jedoch, wenn Menschen diese praktische Vernunft grundsätzlich abgesprochen wird, aufgrund von beispielweise Lernschwierigkeiten, geistiger Behinderung oder psychischen Erkrankungen (vgl. Theunissen 2009: 41). Das Subjektsein des Menschen, bzw. seine prinzipielle Fähigkeit zur Selbstbestimmung gerät also dann in Gefahr, wenn die Abhängigkeit von der psychologischen/biologischen Natur (bei Kant die Sinnenwelt) seine Existenz bestimmt, wenn der Mensch also krank, oder dauerhaft gesundheitlich beeinträchtigt wird, oder mit einer solchen Beeinträchtigung geboren wird. Ein kranker oder behinderter Mensch wird nicht als vernünftiges Wesen gesehen, sondern eher als „bedürftiges Wesen, sofern es zur Sinnenwelt gehört" (Kant zit. n. Waldschmidt 2003: 15).

6.1.3 Notwendigkeit einer Neudefinition

Der Kerngedanke des Vernunftvermögens, welcher aus der Aufklärungsphilosophie stammt und dem Selbstbestimmungskonzept zugrunde liegt, zieht also eine starke Grenze. (Geistig)

behinderten Menschen, oder Menschen mit psychischen Erkrankungen wird in diesem Kontext der Subjektstatus aberkannt, da deren Verstandeskräfte dauerhaft schwach eingestuft und deren Vernunft als zeitweilig oder gänzlich verloren angenommen wird. Folglich wird deren Selbstbestimmung in Frage gestellt und häufig beschnitten (vgl. Waldschmidt 2003: 15).

Es erscheint oftmals offensichtlich, dass Personen mit verminderten kognitiven Fähigkeiten nicht immer in der Lage sind, Situationen adäquat einzuschätzen und diesbezüglich zu agieren (vgl. Kulig & Theunissen 2006: 239). Der Sonderpädagoge Otto Speck (2001) fragt in diesem Zusammenhang: „Wenn das eigene und auch das fremde Handeln und seine situativen Zusammenhänge begründet und bewertet werden müssen, so ist dazu *Einsicht* erforderlich. Wie ist dann Autonomie bei Menschen mit eindeutig verminderter Einsicht möglich?“ (ebd.: 25). Speck führt mit dieser Frage ein zentrales Problem vor Augen: Wenn Empowerment auf diesem Verständnis von Selbstbestimmung aufbaut, so werden gewisse Adressatenkreise (psycho)sozialen Arbeit von vornherein ausgeschlossen, da ihnen Selbstbestimmung in diesem Sinne nicht zugesprochen werden kann (vgl. Theunissen 2007: 37). Selbstbestimmung als Grundsatz heilpädagogischer und (psycho)sozialer Theoriebildung im Kontext von Empowerment benötigt also eine andere Begründung als die praktischer Vernunft (vgl. Kulig & Theunissen 2006: 239).

6.1.4 Selbstbestimmung als „prinzipiell Gegebenes“

Vor diesem Hintergrund bemühen sich verschiedene Autoren um einen Versuch Selbstbestimmung im Kontext von Empowerment theoretisch neu zu fassen. Es wird versucht, Selbstbestimmung weniger an eine praktische/rationale Vernunft zu koppeln, sondern als etwas prinzipiell Gegebenes zu proklamieren, um somit die Möglichkeit und das Recht der Selbstbestimmung allen Menschen zuzusprechen.

6.1.4.1 Anthropologisches Faktum

Der Sonderpädagoge Martin Hahn (1983) beispielsweise legt seinen theoretischen Lösungsvorschlag zur Neudefinition von Selbstbestimmung dar, indem er Selbstbestimmung als allgemein zum Menschen gehöriges Merkmal und somit anthropologisch begründet beschreibt. Er konstatiert, dass sich menschliche Freiheit, sprich Selbstbestimmung, im Selbst-Entscheiden und Selbst-Handeln ausdrücke. Losgelöst von Instinkten sei der Mensch in der Lage, einer Alternative im Entscheiden und Handeln eine Präferenz zu geben (vgl. Hahn 1983: 132). Selbst-Entscheiden und Selbst-Handeln beschreibt Hahn mit Verweis auf empirische Untersuchungen, auch als Fähigkeiten sogar schwerst behinderter Menschen. Diese Freiheit gehört für ihn somit wesenhaft zum Menschsein, womit Selbstbestimmung quasi als anthropologisches Faktum festgelegt werden könne (vgl. ebd.: 135).

6.1.4.2 Selbstorganisation und Selbststeuerung

Häufig wird angenommen, dass selbstbestimmtes Handeln ohne Einsicht in den Zweck und das Ziel der Tätigkeit nicht möglich sei. Speck (2001) fragt danach, was selbständiges Handeln und Einsicht überhaupt bedeutet und schlägt, um Ausgrenzungen zu vermeiden, zunächst vor, von der Unbestimmtheit des Selbstbestimmungsbegriffs auszugehen. Folglich wäre beispielsweise nicht vollständig definierbar, was Selbstbestimmung im Sinne einer Handlungs- und Bewusstseinsautonomie heißen solle (vgl. ebd.: 25). Speck postuliert (ähnlich wie Hahn 1983), dass beide Realitäten bei beispielsweise mental Behinderten beobachtet werden können und kein klarer empirischer Beweis für ein gänzliches Fehlen von Selbständigkeit und Einsicht möglich sei (vgl. Speck 2001: 25).

Das Wesen der Autonomie erschließt sich somit für Speck vor allem mit Blick auf seine naturhaften Grundlagen. Im allgemeinen biologischen und psychologischen Sinn meint Autonomie Selbstorganisation und Selbststeuerung des Menschen. Folglich sei Autonomie eine Grundausstattung für jede individuelle Lebensführung. „Jedes lebende System ist in diesem Sinne ein *autonomes System*, als es über Selbstorganisation und Selbststeuerung verfügt“ (ebd.: 22). Da „Selbststeuerung als Funktion eines sich selbst organisierenden Organismus immer gegeben ist“ (ebd.: 25), muss die Fähigkeit der Selbstbestimmung grundsätzlich angenommen werden.

6.1.4.3 Zuständigkeit für das eigene Leben

Auch der Sozialarbeiter Gusti Steiner (1999) schreibt, dass trotz vielfältigen Problemlagen beispielsweise Menschen mit Lernschwierigkeiten, die Zuständigkeit über das eigene Leben nicht abgesprochen werden dürfe. Die Zuständigkeit für das eigene Leben sei quasi ein Bestandteil der Autonomie jeden Individuums. „Jeder Mensch ist autonom, jeder Mensch hat die Zuständigkeit für sich und sein Leben, hat also alle Kompetenzen seiner eigenen Person in Händen“ (ebd.: 183). Diese Annahme gelte auch wenn jemand diese Zuständigkeit nicht selbständig verwirklichen könne. Wenn diese Zuständigkeit nicht selbst realisiert werden könne, so gelte es herauszufinden, wie dieselbe Person darin unterstützt werden könne, Autonomie und Zuständigkeit über das eigene Leben zu verwirklichen (vgl. ebd.).

6.1.4.4 „Autonomes System“

Als weitere Möglichkeit zur theoretischen Begründung menschlicher Autonomie, gilt folgender Ansatz, der sich auf Überlegungen anderer Fachgebiete stützt. Osbahr (2000) versucht aus dem Blickwinkel der Systemtheorie den Menschen als autonomes System in seiner Welt zu begreifen, indem er als prinzipiell „autonomes bio-psycho-soziales System“ (ebd.: 152ff.) konstruiert wird. Dieser Begründungsversuch differenziert sich von den

anderen in dem Sinne, dass versucht wird, „Selbstbestimmung aus einer etablierten Theorie mit einem definierten Begriffsapparat heraus auszuweisen“ (Kulig & Theunissen 2006: 241).

6.1.5 Fähigkeit und Entwicklungsprozess

Eine zentrale pädagogische These besagt, dass jeder Mensch Selbstbestimmung als eine „formale Voraussetzung“ (Klafki 1977: 28f. zit. n. Theunissen 2007: 38). besitze, wie sie sich jedoch entwickle von Lern- und Erziehungsprozessen abhänge So gesehen ist Selbstbestimmung also ein Entwicklungsprozess der lebenslang anhält und durchaus unterschiedlich verlaufen kann. In diesem Kontext beziehen Wehmeyer und Bolding (1999) den Grundwert der Selbstbestimmung „auf Einstellungen und Fähigkeiten, die für ein Individuum nötig sind, um als primär kausaler Agent [primary causal agent] das eigene Leben zu gestalten und in Bezug auf die eigene Lebensqualität frei von allen unnötigen, übermäßigen externen Einflüssen, Einmischungen oder Beeinträchtigungen eine Auswahl von Dingen und Entscheidungen zu treffen“ (z.B. ebd.: 354 zit. n. Theunissen 2009: 42). Selbstbestimmung als Entwicklungsprozess beziehe sich laut Wehmeyer und Bolding (1999) auf Handlungen mit spezifischen Merkmalen, wie beispielsweise das „freie“, autonome Entscheiden der Person, „Selbstaktualisierung“ z.B. durch die bewusste Verwendung eigener Stärken; „selbstgeregeltes“ Verhalten in Form von z.B. Selbstbeobachtung oder die Fähigkeit eigengesetzte Ziele zu verfolgen (vgl. ebd.: 354f. zit. n. Theunissen 2007: 39).

In den vorliegenden Definitionsversuchen gehört Selbstbestimmung wesenhaft zum Menschsein, wobei die Entfaltung und Entwicklung dieser durch individuelle und soziale Faktoren beeinflusst wird (vgl. Theunissen 2009: 43). Auch wenn die hier dargestellten Definitionen also teilweise auf die „Umwelt“ verweisen, so können sie dennoch insofern als unzulänglich bewertet werden, da sie einen wesentlichen Aspekt zu wenig beachten: Der Mensch als soziales Wesen.

6.1.6 Selbstbestimmung als soziale Kategorie

Die vorliegenden Konzepte der Selbstbestimmung können nicht als alleinige Grundlage für das Empowermentkonzept ausreichen, da zwei fundamentale menschliche Tatsachen nicht (ausreichend) beachtet werden: „die Frage nach der Selbstverantwortlichkeit des Menschen als Gesellschaftswesen sowie die soziale Bezogenheit des Individuums“ (vgl. Theunissen 2007: 40). Durch das Ausblenden der Tatsache, dass sich das Selbst durch, bzw. im Prozess der Auseinandersetzung mit Anderen und der Umwelt konstituiert, bergen die vorgestellten Selbstbestimmungskonzepte die Gefahr, das Selbst als rein selbstbezogen zu bestimmen und es somit ideologisch zu verabsolutieren (vgl. Speck 2001: 23f. zit. n. Theunissen 2007: 40). Kritisch zu betrachten sind diese Definitionen von Selbstbestimmung

vor allem im Kontext aktueller gesellschaftlichen Phänomene, wie etwa die Glorifizierung des Individualismus, antisoziale, egoistische Tendenzen, oder die Verminderung sozialer Verbindlichkeiten. Selbstbestimmung in diesem Sinne verfehlt gänzlich ethische und moralische Implikationen (vgl. Theunissen 2007: 40). Selbstbestimmung hauptsächlich verstanden als Eigeninteresse, kann keinen Grundwert für das Empowermentkonzept darstellen. Um den Wert des Selbstbestimmung für Empowerment brauchbar zu machen ist es nötig, eine „sozialanthropologische Orientierung“ einfließen zu lassen, die den „autonomen Menschen“ nicht als Gegenstück zum „sozialen Menschen“ (Theunissen 2007: 40) definiert. Der Religionsphilosoph Martin Buber (1962) macht mit seinem bekannten Ausspruch „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (ebd.: 97 zit. n. Theunissen 2007: 41) deutlich, wie Selbstbestimmung in seiner unauflöslichen Du-Bezogenheit gefasst werden kann: Selbstbestimmung ist nicht frei von sozialen Bindungen zu denken, sondern als autonomes Entscheiden und Handeln in der Beziehung zum Anderen, sowie zur gesamten Umwelt (vgl. Theunissen 2007: 41).

Mit Verweis auf Speck (2001) wird ebenfalls möglich aufzuzeigen, wie Autonomie als soziale Kategorie gefasst werden kann. Laut Speck erschöpft sich Autonomie nicht nur in ihrer „konstitutiven Bedingung jeglichen Menschseins“ (ebd.: 16). Selbstbestimmung erhält erst durch die prinzipiellen sozialen Wesensart des Menschen, durch die Koexistenz mit Anderen ihre Richtung (vgl. ebd.). Speck geht mit Verweis auf Maturana (1998) davon aus, dass auch das Soziale grundsätzlich biologisch ist. Das Selbst ist prinzipiell auf seine Mitmenschen hin ausgerichtet und „hat seinen Sinn allein in der Beziehung auf ein anderes Selbst“ (Gerhardt 1999: 222 zit. n. Speck 2001: 23). Speck beschreibt den Menschen folglich als soziales Wesen, welches ausschließlich innerhalb sozialer Beziehungen wirklich Mensch werden kann. Die Autonomie des Menschen als personales und soziales Wesen, ist also eine „Autonomie in sozialer Koppelung“ (Speck 2001: 24).

6.1.7 Selbstbestimmung als moralischer Begriff

Mit der Annahme, Autonomie als soziale Kategorie zu begreifen, ist automatisch auch eine moralische Dimension verbunden, womit die Grundfrage impliziert ist, wie ich gegenüber anderen und zusammen mit anderen handeln soll (vgl. Speck 2001: 24). Speck definiert Autonomie folglich als soziale und im moralische Kategorie, denn „meine Freiheit kann nicht Belieben und Willkür sein kann“ (ebd.). In seiner moralischen Dimension, lässt sich Autonomie somit als „Selbsteinbindung in das Rechte, in das moralisch Allgemein-Verbindliche“ verstehen. Folglich muss jeder Mensch sein Handeln auch selbst (vor den Anderen) begründen und verantworten (vgl. ebd.) Selbstbestimmung als moralische Kategorie betont also die Notwendigkeit einer Begründung des eigenen Handelns im Kontext eins humanen, sinnvollen Zusammenlebens (vgl. ebd.).

6.1.8 „Kultivierung“ der Selbstbestimmung

Wenn Selbstbestimmung in ihrer sozialen und damit verbundenen moralischen Dimension begründet wird, so ist damit auch die Annahme impliziert, dass sie gewissen Regeln und Normen unterworfen sein muss. Speck betont, dass „*Selbstbestimmung* weder ein naturhafter Mechanismus ist, den man sich selbst überlassen könnte, noch einen Freibrief für subjektive Willkür“ (Speck 2001: 31). Laut Speck muss alles Menschliche gepflegt werden und unterliegt gewissen Lernprozessen, womit auch Selbstbestimmung spezifischen Normen und Richtlinien unterworfen ist. Selbstbestimmung bedeutet demnach auch sich selbst beherrschen zu lernen und auf Andere Rücksicht zu nehmen (vgl. ebd.). Diese sinnstiftenden Regeln sind laut Speck nicht herabzuwürdigen, mit dem Argument, sie verhindern individuelle Freiheit und Selbstbestimmung. Gegenteilig kann davon ausgegangen werden, dass die Sitten einer bestimmten Gemeinschaft eine wichtige, haltgebende Funktion für die Autonomieentfaltung hat (vgl. ebd.: 27). Auch Theunissen bemerkt, dass die Bindung des Individuums an seine soziale Umwelt keine Negation individueller Freiheit bedeutet, sondern die Möglichkeit bietet, „Selbstbestimmung und damit auch Selbstverwirklichung sinnstiftend und sinnerfüllt zu realisieren“ (Theunissen 2007: 41).

6.1.9 Selbstbestimmung ist erlern- & förderbar

Selbstbestimmung auch als soziale und moralische Kategorie zu begreifen und damit in den Kontext sinnstiftender Reglementierungen zu stellen, impliziert die Annahme, dass Selbstbestimmung erlernt und gefördert, bzw. unterstützt werden kann und soll. Der Mensch muss dabei in sozialen Lebenswelten bestimmte Lebensregeln, Üblichkeiten und Ordnungen sinnvoll erfahren können (vgl. Speck 2001: 27). Theunissen (2007) verweist darüber hinaus auch auf die Wichtigkeit der tatsächlich „individuellen“ Autonomieprozesse und bemerkt, dass Selbstbestimmung nur dann gelingen kann, bzw. nur dann einen Beitrag zu psychischer Gesundheit leisten kann, wenn individuelle Anteile und soziale/moralische Anteile ausbalanciert werden. Zur Entwicklung dieser „ausbalancierenden“ Fähigkeit braucht das Individuum laut Theunissen ebenfalls (ähnlich wie Speck) einen haltgebenden Lebensweltzusammenhang, der jedoch darüber hinaus individuelle Autonomieprozesse erkennt, wertschätzt und unterstützt (vgl. Theunissen 2007: 42).

Hahn (1983) versucht in diesem Kontext aufzuzeigen, wie die Förderung von Selbstbestimmung möglich ist. Für ihn ist es Aufgabe einer empowermentorientierten (psycho)sozialen Arbeit, den Menschen aus seiner „altersbedingten Abhängigkeit“ (ebd.: 134) herauszuführen und ihn beispielsweise zu befähigen, unnötige Abhängigkeitsverhältnisse zu erkennen und aufzulösen und Freiheitsräume anzustreben und zu erhalten. Bei behinderten Menschen beschreibt er die Förderung der Selbstbestimmung durch eine Reduzierung auf oft nicht beseitigbare Abhängigkeiten, Verhinderung von

Reproduktionsprozessen von Abhängigkeiten, sowie eine möglichst autonome Lebensgestaltung mit einem „Mehr“ an Abhängigkeit (vgl. ebd.).
Auch die verbreitete Annahme, dass Autonomie grundsätzlich gegeben ist, ihre Entwicklung jedoch auf Lern- und Entwicklungsprozessen beruht, impliziert, dass individuelle Selbstbestimmung durch die Förderung gewisser Einstellungen und Fähigkeiten erlernt werden kann (vgl. z.B. Wehmeyer & Bolding 1999). In diesem Sinne wird auch von einer gewissen „Psychologie“ der Autonomie ausgegangen, bzw. von erlernbaren psychologischen Fähigkeiten, die Autonomie ermöglichen. Charles Kieffer (1984) beispielsweise beschreibt ein 4-Phasen-Modell des Prozesses, in welchem ein Mensch lernt, über sein Leben selbst zu bestimmen:

1. Mobilisierung: Aktives zur Wehr setzen gegen Belastungen
2. Engagement und Förderung: Stabilisierung der aktiv-werdenden Tendenzen
3. Integration und Routine: Reifung individueller positiver Prozesse und Wissensbestände
4. Überzeugung und „brennende Geduld“: Entwickelte Konflikt- und Organisationsfähigkeit

(vgl. ebd.: 18ff. zit. n. Stark 1996: 120ff.).
Das Empowermentkonzept stellt sich in ebendiesen Kontext, indem es versucht, im Rahmen (psycho)sozialer bzw. heilpädagogischer Tätigkeit, einerseits einen haltgebenden und sicherheitsstiftenden Hintergrund zu gewähren und andererseits individuelle Autonomieprozesse wertzuschätzen bzw. zu unterstützen, sowie Freiräume zu suchen bzw. zu ermöglichen.

6.1.10 Zusammenfassung: Zentrale Annahmen

Zusammenfassend lassen sich folgende wichtige Aspekte in der Darstellung des Selbstbestimmungsbegriffs im Kontext von Empowerment festhalten: Erstens wird versucht Autonomie als etwas „prinzipiell Gegebenes“ zu erfassen, als quasi anthropologisches Faktum welches allen Menschen zugesprochen werden muss. Dies erscheint insofern notwendig, da die Verbindung von Selbstbestimmung und praktischer Vernunft, bzw. Rationalität verschiedene Personenkreise, wie etwa psychisch Kranke oder geistig behinderte Menschen ausschließen würde.
Zweitens wird der Mensch als soziales Wesen beschrieben, welches nur in wechselseitiger Abhängigkeit existieren kann. Autonomie wird folglich als soziale Kategorie gefasst. Barnes (2002) schreibt hierzu:„ Autonomy and interdependence should not bee seen to be in opposition... Empowerment needs to be understood as relating to the nature and quality of people´s relationships with others, rather than a feature of an unconnected individualism“ (ebd: 73 zit. n. Theunissen 2007: 85). Autonomie als soziale Kategorie bezieht sich auf eigenverantwortliches Entscheiden und Handeln im Bezug zu den Anderen (vgl. Theunissen 2007: 41).

Drittens wird Selbstbestimmung auch in einer moralischen Dimension fokussiert. Selbstbestimmung meint hierbei die Selbsteinbindung in das Rechte, bzw. Verbindliche (vgl. Speck 2001: 24). Empowerment greift diesen binären Charakter auf und formuliert ein Programm, welches das Soziale und die Bezogenheit auf ein Gegenüber impliziert. Soziale und moralische Autonomie verweist auf einen weiteren Grundwert von Empowerment, nämlich die „demokratische und kollaborative Partizipation“ (Prilleltensky 1994: 360 zit. n. Theunissen 2007: 42). Marginalisierte Individuen und Gruppen sollen hierbei nicht nur Entscheidungen bezüglich ihrer personalen Lebensgestaltung treffen sondern auch aktive, eigenverantwortliche Mitgestalter ihrer sozialen Lebenswelt sein und ihre Bürgerrechte wahrnehmen (vgl. Theunissen 2007: 43). Das Empowermentkonzept inkludiert den Selbstbestimmungsgedanken jedoch nicht nur im Kontext von Partizipationsrechten, sondern auch mit Fokus auf sozialer Verpflichtungen und Verantwortungen (vgl. Kulig & Theunissen 2006: 243).

Viertens wird postuliert, dass Selbstbestimmung einen lebenslangen Entwicklungsprozess, bzw. Lernprozess darstellt und folglich einer „Kultivierung“ bedarf. Selbstbestimmung erscheint dabei in zweifacher Weise erlern- bzw. förderbar: Einerseits als „personale Autonomie“ (Selbstentfaltung, Selbstgestaltung) durch die Förderung spezifischer Fähigkeiten und Einstellungen, andererseits als „soziale/moralische Autonomie“ durch das Erlernen und Anerkennen gemeinsam verbindlicher Regeln und Normen.

6.2 Selbstbestimmung des dilettantischen Subjekts

Reichenbach differenziert die Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung in seinen Ausführungen nicht, womit auch in der folgenden Darstellung die Begriffe synonym verwendet werden.

6.2.1 Indeterminiertheit?

Die Frage nach der Notwendigkeit eines selbstbestimmten Subjektes kann laut Reichenbach nicht in der empirischen Realität bemessen werden, da das autonome Subjekt im Gegensatz zur Wirklichkeit gedacht werden muss. Es kann sich nicht durch die Realität als „Quelle von Fremdbestimmtheit“ (Reichenbach 2001: 328) rechtfertigen. Autonomie als absolute Indeterminiertheit, gegenüber der Umwelt gibt es im Sinne Reichenbachs nicht. Auch Autonomie im Sinne Kants als Unabhängigkeit und Indeterminiertheit gegenüber der Sinnenwelt lehnt Reichenbach ab. Kant beschreibt die Möglichkeit der Selbstbestimmung durch die praktische Vernunft und folglich durch die Unabhängigkeit von der Sinnenwelt. Durch die Undurchsichtigkeit des Subjekts (Fink, Plessner) kann jedoch auch die „Reinheit des Willens“ (Reichenbach 2001: 369) im Sinne eines „nur“ vernunftgeleiteten Willens nie frei von intrapsychischen bzw. intrasubjektiven Anteilen festgestellt werden Die Annahme eines

gänzlich „freien“ Willens (im Sinne Kants) kann somit nicht empirisch begründet werden, womit es auch keine empirische Psychologie der Autonomie geben kann. Trotzdem gibt es laut Reichenbach günstige Sozialisations- und Erziehungsbedingungen, welche die Entwicklung in Richtung Autonomie (im kantschen Sinne) fördern. (vgl. Reichenbach 2001: 369).

6.2.2 Ko-existierende Handlungsfreiheit

Reichenbach will mit seiner Kritik am Autonomiegedanken diesen nicht gänzlich verabschieden, sondern uminterpretieren. Mit Verweis auf Hannah Arendt beschreibt Reichenbach die Anthropologie des dilettantischen Subjekts, woraus sich eine Neudefinition des Selbstbestimmungsgedankens ableiten lässt. Arendt beschreibe, so Reichenbach, Souveränität und Freiheit als entgegengesetzt. Der Mensch könne aufgrund der Pluralität der Welt über die Bedeutungen und Folgen seines Handelns nicht voll verfügen. Indem er sich jedoch trotz der Unabhängigkeit und fehlenden Überlegenheit (Souveränität) gegenüber der Welt bzw. den Mitmenschen entscheidet zu handeln, praktiziere er Freiheit. „Solange man handelt, ist man frei, nicht vorher und nicht nachher, weil Handeln und Freisein ein und dasselbe sind“ (Arendt 1994: 206 zit. n. Reichenbach 2001: 345).

Freiheit bedeutet also Handeln trotz fehlender Souveränität. Dilettantismus, also das Fehlen von Wissen, von Sicherheiten und Einsichten wird somit zur Ermöglichungsbedingung für Freiheit. Da es Freiheit folglich nur als Handlungsfreiheit zwischen den Menschen (ko-existierend) gibt, als Praxis also mit der sich das Subjekt konstituiert, ist es unmöglich sich Freiheit „zu sichern“ oder als (erwerbbare) Kompetenz zu definieren. Reichenbach folgert aus diesen Überlegungen, dass auch Selbstbestimmung notwendig mit Dilettantismus verbunden sei, da nur in selbstbestimmten Entscheidungen das Subjekt frei und dilettantisch zugleich sei (vgl. Reichenbach 2001: 347).

6.2.3 Selbstbestimmung als dilettantisches Entscheiden und Handeln

Die Verwendung des Selbstbestimmungsbegriffs nach Reichenbach wird vor allem mit Blick auf die Moral des dilettantischen Subjekts deutlich. Im moralischen Dilemma kann das Subjekt nicht souverän sein, da nicht entschieden werden kann welche Option die „richtige“ ist. Auch Autonomie im Sinne Kants ist nicht möglich, da in allen prinzipiell möglichen Optionen nach verallgemeinerungsfähigen Willensmaximen gehandelt werden könnte (vgl. Reichenbach 2001: 354). Erst durch den Konflikt zwischen den Alternativen und die Wahl des Subjekts, sich dennoch für eine Alternative zu entscheiden agiert das Subjekt autonom in Reichenbachs Sinne. Hier wird die Ähnlichkeit zwischen Freiheit und Selbstbestimmung deutlich. Freiheit bedeutet Handeln trotz fehlender Souveränität. Autonomie bedeutet ebenfalls Entscheiden (und Handeln) trotz fehlender Souveränität, bzw. trotz dem Wissen

um die unsicheren Grundlagen des Entschlusses. Erst im nicht souveränen „sich versuchen“ wird Freiheit und folglich Autonomie vollzogen, da für Autonomie das Moment der Freiheit wesentlich ist. Somit ist auch Autonomie (ähnlich wie Freiheit) nur im konkreten Gebrauch möglich, sie ist keine Fähigkeit oder Kompetenz des Individuums.

Reichenbach konstatiert, dass nur in dilemmatischen moralischen Situationen „richtig autonom“ gehandelt wird, da das Subjekt in nicht-dilemmatischen Situationen nur routiniert und den Konventionen entsprechend agiert (s.o.: 41). Jedoch kann entgegnet werden, dass autonomes Handeln immer dann stattfindet, wenn der Mensch sich in unbekanntem Terrain bewegt, wenn die Folgen des Handelns nicht einschätzbar sind. Autonomes Handeln in Reichenbachs Sinne, ist somit nicht nur im moralischen Dilemma möglich bzw. erforderlich. Dadurch, dass häufig entschieden, bzw. gehandelt werden muss in Situationen oder Bereichen in denen Unsicherheit herrscht, ist Freiheit bzw. Selbstbestimmung sehr häufig nicht freiwillig. In Anlehnung an Paul Watzlawick könnte man also formulieren: Ich kann mich nicht nicht entscheiden. Auch ein vermeintliches „nicht entscheiden“ ist ein entscheiden. Dieses nicht-souveräne (Nicht)Entscheiden im Sinne Reichenbachs als Freiheit bzw. Selbstbestimmung zu denken würde folglich bedeuteten: Ich kann häufig nicht nicht frei/selbstbestimmt agieren. Freiheit und Selbstbestimmung also als Unfreiwilligkeit.

6.2.4 Individualität und Humanität

Durch die „Gefahr“ der Autonomie in Form von „willkürlicher, indeterminierter Individualität“ wurde seit der Aufklärung die Forderung nach einer notwendigen Verbindung von Individualität und Humanismus laut (vgl. Reichenbach 2001: 338). Reichenbach dementiert diese Annahme mit Rekurs auf Schäfer (1997). Die Verbindung von Individualität und Humanität gelingt nur, wenn das Individuum die eigene Selbstbestimmung übersteigen, und die Welt objektiv beurteilen kann, um somit „wahre Freiheit“ zu erkennen (vgl. ebd.: 37f. zit. n. Reichenbach 2001: 338). Dies wäre nur einem sich gänzlich durchsichtigen Subjekt möglich, welches es laut Reichenbach jedoch nicht gibt. Reichenbach beschreibt die Undurchsichtigkeit des Subjekts zunächst mit Blick auf seine Anthropologie. Hier argumentiert Reichenbach mit Verweis auf Plessner und Fink. Plessner postuliert die „exzentrische Position“ des Menschen, die durch das Nicht-Vorhandensein einer fest geprägten Identität und eines „natürlichen Einklanges mit sich selbst“ begründet wird. Fink beschreibt den Menschen, als ein Wesen, dass sich selbst ein Rätsel ist. Da der Mensch „nicht bei sich ist“, da er sich selbst ein Rätsel ist, kann er erst über sich selbst nachdenken (s.o.: 35).

Weiters beschreibt Reichenbach die Undurchsichtigkeit des Subjekts in dem Fehlen eines „Hypersubjekts“. Totale Selbstverfügbarkeit und Selbstbemächtigung und folglich rein vernunftgeleitetes Handeln ist ohne die Annahme eines Hypersubjekts undenkbar. Der

Mensch kann nicht alles gleichzeitig sein oder alles gleichzeitig denken was möglich ist. Außerdem können wir unser Denken und unser Sein nur teilweiße selbst steuern (vgl. Reichenbach 2001: 339).
Eine notwendige Verbindung von Individualität und Humanität erscheint auch insofern fraglich, da Selbstbestimmung ähnlich (gesellschaftlicher) Standardisierung erscheint, wenn sie nicht auch „Selbstbehauptung“ ist, gegenüber der Forderung einer absoluten Anerkennung und Implementierung allgemeiner Werten und Normen (vgl. Schäfer 1997: 37f. zit. n. Reichenbach 2001: 338).

6.2.5 Selbstbestimmung als Zuschreibung und Zumutung

Die Vorstellung eines autonomen, vernunftgeleiteten Subjekts ist für Reichenbach nur in einem Sinne akzeptabel. Mit Bruder (1993) argumentiert er, dass die Annahme eines selbstbestimmten Subjekts im aufklärerischen Sinne, ein zentraler Bestandteil unseres Rechtssystem ist, womit im demokratischen Kontext auf diesen Autonomiegedanken nicht verzichtet werden könne (vgl. ebd.: 83 zit. n. Reichenbach 2001: 365). In diesem Sinne ist Autonomie laut Reichenbach eine „notwendige Zuschreibung oder Unterstellung“ (Reichenbach 2001: 356). Die Notwendigkeit liegt darin begründet, dass wir ohne diese Zuschreibung bzw. Unterstellung im rechtlichen Sinne nicht mündig wären. Die Zuschreibung der Autonomie geschieht einerseits von Seiten der Gesellschaft, also als Druck von außen, andererseits auch als Selbstzuschreibung.
Autonomie als Selbstzuschreibung ist zwar teilweise notwendig, laut Reichenbach jedoch potentiell gefährlich. Ist sich das Subjekt über die eben nur subjektive Selbstgewissheit der Grundlagen seiner Urteile nicht bewusst, kann dies Intoleranz, Vorurteile und Verachtung gegenüber Anderem, bzw. Fremdem fördern (vgl. Reichenbach 2001: 356). Sattler (2002) spricht von der Zuschreibung der Autonomie als einer „kontrafaktischen Zumutung“ (ebd.: 129). Kontrafaktisch ist sie in dem Sinne, dass (wie oben erwähnt) Autonomie nur im konkreten Gebrauch existiert also nicht als fixe Fähigkeit oder Kompetenz. Eine Zumutung ist diese Zuschreibung durchaus im zweifachen Sinne. Einerseits als Verlangen in rechtlichen und moralischen Diskursen und andererseits als Überforderung, da das Subjekt häufig handeln und entscheiden muss, obwohl es über die unsicheren Grundlagen Bescheid weiß, bzw. obwohl es unsicher ist. Erziehung zur Autonomie kann im Sinne Reichenbachs folglich nur insofern gedacht werden, dass das Individuum „lernt“ sich zunehmend selbst mehr Autonomie zu unterstellen und somit immer mehr Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen (vgl. Reichenbach 2001: 366). Es soll also zunehmend so gehandelt werden als wäre man autonom, als wüsste man was man tut und warum.

6.3 Gegenüberstellung

Der Autonomie- bzw. Selbstbestimmungsbegriff erfährt in beiden Ansätzen große Wichtigkeit. Während Selbstbestimmung im Empowermentansatz einerseits gelernt werden kann und soll (z.B. vgl. Knuf 2006: 35) und die Möglichkeit der eigenbestimmten Lebensführung quasi jedem zugesprochen wird, so problematisiert Reichenbach Autonomie unter anderem als „Mythos souveräner Selbstbemächtigung und Selbstverfügbarkeit." (s.o.: 39). Ein weiterer Aspekt ist beispielsweise die Frage nach der Möglichkeit von Selbstbestimmung im Spannungsfeld von Individualität und Humanität (vgl. Schäfer 1997: 32 zit. n. Reichenbach 2001: 338) bzw. die Forderung eines Konzepts der Selbstbestimmung vor dem Hintergrund einer fundamentalen unauflöslichen Du-Bezogenheit (vgl. Speck 2001: 24). Die Frage die sich hier also stellt ist folgende:

Wie wird der Begriff der Selbstbestimmung bei Reichenbach und im Empowermentansatz gedacht? Welche Implikationen ermöglichen Reichenbachs Darstellungen für den Empowermentansatz?

6.3.1 „Kampf" gegen Kant

Ein erster Vergleich der beiden Ansätze zeigt zunächst, dass beide versuchen, sich vom Autonomiebegriff im Sinne Kants zu verabschieden. Ein autonomes Subjekt, welches sich von seiner Sinnenwelt gänzlich befreit und vernünftig und rational handelt, scheint für beide Ansätze nicht haltbar.

Reichenbach begründet die Negierung dieser Autonomievorstellung vor allem mit der Unmöglichkeit, den „freien, vernünftigen Willen" ohne intrapsychische und intrasubjektive Aspekte festzustellen (s.o.: 61). Ein vernunftgeleiteter Autonomiebegriff scheint für Reichenbach zwar nicht empirisch belegbar, jedoch im demokratischen Kontext, vor allem in moralischen und rechtlichen Diskursen als nicht verzichtbar. Reichenbach spricht hier von einer „notwendigen Zuschreibung" der Autonomie, da das Subjekt ansonsten nicht mündig, im rechtlichen Sinne sein könnte (s.o.: 45).

Die Negierung des kantschen Autonomiedenkens erscheint im Empowermentansatz viel absoluter und radikaler. Die totale Verwerfung dieses Autonomiekonzepts erwächst dabei aus der Notwendigkeit, allen Klienten (psycho)sozialer Arbeit Autonomie zuzugestehen, auch wenn Vernunft im kantschen Sinne nicht vorhanden scheint. Adressaten (psycho)sozialer Arbeit werden in ihrer Selbstbestimmung häufig beschnitten, da ihnen ein vernünftiger Wille aberkannt wird. Sie gelten meist als Objekte von Fürsorge und weniger als aktiv handelnde, vernünftige Subjekte (vgl. Waldschmidt 2003: 15). Der Selbstbestimmungsgedanke im Kontext von Empowerment setzt das „rationale, autonome" Subjekt (nach Kant) nicht als naturgegeben voraus, sondern es geht darum, diesen Subjektstatus zu dekonstruieren und

ihn als Kategorie zu begreifen, deren Funktion es ist, soziale Gruppen zu konstituieren (vgl. Waldschmidt 2003: 20).

6.3.2 Neudefinitionen

Durch die Verwerfung des aufklärerischen Autonomiekonzepts, postulieren beide Ansätze eine Neudefinition von Selbstbestimmung, welche sich grundlegend unterscheidet.

Der Empowermentansatz deklariert Selbstbestimmung häufig als etwas „prinzipiell Gegebenes“, quasi als anthropologisches Faktum. In dieser Denkart wird Selbstbestimmung beispielsweise als „Selbst-Entscheiden und Selbst-Handeln“, als „Selbstorganisation und Selbststeuerung“, als „Zuständigkeit über das eigene Leben“ oder der Mensch als „bio-psycho-soziales autonomes System“ gedacht (s.o.: 55f). Eine andere, sehr wesentliche Denkart beschreibt Selbstbestimmung im Sinne von gewissen Fähigkeiten und Einstellungen und als lebenslangen Entwicklungsprozess (s.o.: 57). In dieser Definition ist Selbstbestimmung also etwas was auch erlernt und gefördert werden kann, durch die Etablierung und Entwicklung dieser spezifischen Fähigkeiten. In diesem Sinne postuliert der Empowermentansatz auch so etwas wie eine „Psychologie“ der Autonomie, also erlernbare, psychologische Fähigkeiten, welche Autonomie ermöglichen sollen. Mit Reichenbach ist hier jedoch zu kritisieren, dass diese Annahme wiederum sehr stark auf ein Autonomiekonzept im kognitivistischen bzw. kantschen Sinne abzielt.

Die konkrete Bedeutung von Selbstbestimmung wird im Empowermentansatz nicht eindeutig bzw. einheitlich definiert. Sie reicht von normativen Forderungen nach mehr Unabhängigkeit bis zu Versuchen Selbstbestimmung als grundlegendes theoretisches Konzept zu beschreiben (vgl. Wilkens 2004: 171ff.). Wilkens (2004) beschreibt Selbstbestimmung als Begriff mit „unscharfen Rändern“ (ebd.: 171). Diese Unschärfe besteht unter anderem darin, dass weitere Begrifflichkeiten einbezogen werden, die häufig im Zusammenhang mit Selbstbestimmung verwendet werden wie etwa Selbsttätigkeit, Selbstanerkennung und Selbstsorge (vgl. ebd.). Gemeinsam ist allen Überlegungen über Selbstbestimmung nur, dass jeder Mensch prinzipiell „dazu fähig“ ist. Laut Kulig und Theunissen (2006) zeigen all diese theoretischen Bestimmungsversuche, dass es sehr schwierig ist, menschliche Autonomie „generell“ zu begründen. Eine überzeugende Lösung, Selbstbestimmung ohne die Bindung an die praktische Vernunft darzustellen, steht in der vorliegenden Fachliteratur noch aus (vgl. ebd.: 241).

Reichenbach scheint hier Abhilfe schaffen zu können. Dort wo der Empowermentansatz „krampfhaft“ versucht, Selbstbestimmung als etwas „prinzipiell Gegebenes“ zu etablieren, etwas was allen Menschen zugeschrieben werden muss, entlarvt Reichenbach (wie oben erwähnt) Autonomie als Zuschreibung und Unterstellung, und negiert somit implizit eine

„prinzipielle Gegebenheit“ dieser bzw. dekonstruiert somit das hier angedachte Autonomiekonzept. Reichenbach definiert Selbstbestimmung gänzlich unterschiedlich. Für ihn existiert Autonomie nicht als Gegebenes, weder als vernünftig-rationales Handeln, als Selbststeuerung, Zuständigkeit für das eigene Leben oder ähnliches. Autonomie ist ähnlich wie Freiheit nur im konkreten Gebrauch existent, nämlich dann, wenn dass Subjekt trotz Unüberschaubarkeit und Unsicherheit in einem Bereich handelt bzw. entscheidet, ohne die Folgen und Bedeutungen des Handelns abschätzen zu können. In diesen Augenblicken selbstbestimmten Agierens erfährt sich das Subjekt als frei und dilettantisch zugleich (vgl. Reichenbach 2001: 347). Da sehr häufig auf „unsicherem Terrain“ gehandelt und entschieden werden muss, ist Selbstbestimmung sehr häufig unfreiwillig. Dort wo der Empowermentansatz von Entscheidungsfreiheit spricht, deklariert Reichenbach häufig eher einen Entscheidungszwang.
Selbstbestimmung, wie sie die Empowermentbewegung denkt, gibt es im Sinne Reichenbachs nicht. Da sie keine Fähigkeit oder Eigenschaft darstellt, ist sie auch nicht erlernbar. Dennoch könnte man sagen, dass sie „förderbar“ ist, indem beispielsweise ein Adressat (psycho)sozialer Arbeit dazu animiert wird, auch und vor allem in Situationen und Zeiten der Unsicherheit den Mut zu haben zu agieren, zu handeln und zu entscheiden, sich also „zu versuchen“.

Eine weitere (wenn auch nur teilweise) Annäherung der Ansätze wäre auch in dem Sinne möglich, wenn vereinzelte Autoren betonen, dass nur durch das Handeln Selbstbestimmung möglich ist. Herriger (1994) beispielsweise schreibt, dass das Empowermentkonzept das Bild eines Klienten fokussiert, der „handelnd das lähmende Gewicht von Ohnmacht, Fremdbestimmung und Abhängigkeit ablegt (...)“ (ebd.: 34). Auch die Annahme, dass sich Selbstbestimmung im „Selbst-Entscheiden und Selbst-Handeln“ (Hahn 1983: 132) ausdrückt, fokussiert diesen Handlungsaspekt. Hier nähern sich die Ansätze insofern an, dass Selbstbestimmung beidseitig als Handlung postuliert wird und nicht als etwas „prinzipiell Gegebenes“. Zu unterscheiden bleibt dennoch, dass für Reichenbach das Handeln prinzipiell dilettantisch sein muss, um selbstbestimmt zu sein.

6.3.3 Soziale & Moralische Dimension

Unterschiede der beiden Ansätze ergeben sich auch mit der Frage nach Autonomie als sozialer und moralischer Kategorie. Da in beiden Ansätzen der Mensch nicht unabhängig von der Umwelt gedacht wird, wird Selbstbestimmung beidseitig als soziale Kategorie begriffen. Theunissen (2007) spricht hier beispielsweise von autonomem Handeln in der Beziehung zum Anderen sowie zur gesamten Umwelt (vgl. ebd.: 41). (Soziale) Abhängigkeit ist an sich nicht unbedingt negativ zu verstehen. Abhängigkeit in Form von Inanspruchnahme

von Hilfe beispielsweise, ist ein menschliches Positivum und besitzt einen durchaus reifen Aspekt, vor allem wenn sie als Hilfe zur Selbsthilfe geleistet wird (vgl. Speck 2001: 21).
Autonomie in seiner moralischen Verschränkung offenbart jedoch unterschiedliche Denkweisen der beiden Ansätze. Der Empowermentansatz propagiert ein Autonomiedenken in seiner moralischen Beschränkung. Selbstbestimmung ist weder etwas dass einem „natürlichen Entfaltungsprinzip“ folgt, welches man sich selbst überlassen könnte, noch darf sie subjektiv willkürlich erfolgen. Da alles Menschliche auf gewisse Kultivierung und gewisse Lernprozesse angewiesen ist, ist auch Selbstbestimmung gewissen (sozialen) Normen und Beschränkungen unterworfen (s.o.: 59). Als soziales Wesen ist der Mensch auf andere Menschen angewiesen und von ihnen abhängig. „Diese bedürfnisbefriedigende Abhängigkeit begrenzt die Unabhängigkeit des Menschen, seine Freiheit“ (Hahn 1983: 132).
Reichenbach widerspricht dieser moralischen Verschränkung insofern, dass Selbstbestimmung immer auch Selbstbehauptung gegenüber „gesellschaftlichen und normativen Allgemeinheiten“ sein muss um nicht mit Standardisierung zusammenzufallen (s.o.: 38). Indem Reichenbach jedoch konstatiert, dass der Mensch die Anderen braucht um zu wissen was er tut, impliziert er dennoch eine gewisse moralische Dimension, wenn auch nicht offensichtlich.
Reichenbach ermöglicht an dieser Stelle eine mögliche praxisrelevante Erweiterung für den Empowermentansatz. Der Aspekt der „Selbstbehauptung“ erscheint für den Empowermentansatz wesentlich. Selbstbestimmung auch als Selbstbehauptung zu definieren impliziert, den Adressaten (psycho)sozialer Arbeit noch mehr Eigensinn und unkonventionelle Lebenswege und Lebensentwürfe zuzugestehen, als vielleicht bereits schon gefordert. Beschränkungen von professioneller Seite, wären in dieser Denkart erst nötig, wenn selbst- oder fremdgefährdetes Verhalten vorliegt und weniger, wenn moralische Allgemeinheiten in Form von gesellschaftlichen bzw. normativen Vorgaben nicht erfüllt werden.

6.3.4 Zumutung und Überforderung

Neben der Ähnlichkeit der Ansätze im Bezug auf die Verabschiedung des Autonomiegedankens im Sinne Kants ergibt sich in Bezug auf die Deklarierung der „Autonomie als Zumutung und Überforderung“ ebenfalls eine Gemeinsamkeit der Ansätze.
Reichenbach beschreibt den Autonomiegedanken im kantschen Sinne weniger als stabile Kompetenz oder übersituative Eigenschaft des Subjekts sondern als „gesellschaftliche und intersubjektive Zumutung an die Person“ (Reichenbach 2001: 16). Auch das Empowermentkonzept beschreibt Selbstbestimmung in der fortgeschrittenen Moderne (wenn es den Begriff auch anders fasst) häufig nicht nur als „Angebot“, sondern als „Muss“. Der Mensch „muss“ flexibel und gesund sein, die Fähigkeit zum Selbstmanagement besitzen und

sich den Zwängen des Arbeits- und Konsummarktes beugen. Autonomie gilt nicht mehr „nur“ als Befreiung, sondern als (soziale) Verpflichtung (vgl. Waldschmidt 2003: 18f.). Beide Ansätze stellen weiters fest, dass diese Zumutung der Autonomie auch eine massive Überforderung für das Subjekt bedeuten kann.

Ein bekannter Kritikpunkt am Empowermentkonzept besagt, dass auch Empowerment selbst, durch die Betonung der Selbstbestimmung und Eigenverantwortung, zu Überforderung der Adressaten führen kann (s.o.: 31). Gänzlich alleine für sich verantwortlich zu sein, ohne Anspruch auf Hilfeleistungen ist beispielsweise nicht die Freiheit, welche sich Adressaten (psycho)sozialer Arbeit wünschen. Die Unterstellung von Autonomie in diesem Sinne kann somit für Klienten eine massive Überforderung darstellen. Mit Reichenbach könnte hier gefolgert werden, dass diese Emphase der Selbstbestimmung sich eher auf rechtliche Fragen und Problemlagen fokussieren sollte und doch sensibler bzw. vorsichtiger gefordert werden sollte im direkten (psycho)sozialen Arbeitsprozess.

7. Kompetenz & Souveränität

7.1. Kompetenz & Souveränität im Empowermentansatz

„Gesunden“ erwachsenen Menschen werden in der Regel alle Kompetenzen zugesprochen, die ein „gelingendes“ Leben ermöglichen sollen. Klienten (psycho)sozialer Arbeit hingegen befinden sich häufig in Situationen der Schwäche, wobei ihnen Eigenkompetenzen für eine positive Lebensbewältigung häufig abgesprochen werden. Empowerment schreibt gerade diesen Menschen vielfältige Kompetenzen zu und will sie dabei unterstützen, bereits vorhandene, jedoch aktuell vielleicht verschütteter Kompetenzen wiederzufinden, bzw. zu aktivieren, wie auch Kompetenzen zu entwickeln die für die Bewältigung spezifischer (schwieriger) Situationen notwendig erscheinen. Keupp (1996) bezeichnet Empowerment als einen Prozess, „innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbsterarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen“ (ebd.: 164 zit. n. Galuske 2007: 262).

7.1.1 Begriffsbestimmungen

Das Empowermentkonzept verwendet häufig Begriffe wie Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen, wobei deren Verwendung meist feststellend und/oder auffordernd konnotiert ist (vgl. Miller 2000: 23). Einerseits werden die Begrifflichkeiten oft einfach angenommen, also den Menschen „unterstellt“, andererseits wird vielfach aufgefordert, diese Aspekte zu unterstützen, da sie notwendig für eine produktive und positive Lebensbewältigung erscheinen. In der deutschsprachigen Empowermentliteratur werden diese Begrifflichkeiten nicht näher expliziert, womit eine beliebige Deutungsvielfalt eröffnet wird. Diese Deutungsvielfalt ist jedoch der professionellen Praxis in keiner Weise hilfreich (vgl. ebd.). Um der Deutungsvielfalt der Begrifflichkeiten vorzubeugen wird hier zunächst versucht, die Begriffe der Kompetenz, der Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie der Ressourcen im Rahmen des Empowermentansatzes zu konkretisieren, bzw. zu definieren. Der Begriff der Souveränität wird im Kontext von Empowerment nicht näher definiert, wodurch eine interpretative Erläuterung des Begriffs erfolgt.

7.1.1.1 Kompetenz

In den 1970er Jahren etablierte sich eine allgemeine Diskussion um Fähigkeiten und Kompetenzen zunächst in der Erwachsenenbildung. In diesem Kontext wurde der Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ (Miller 2000: 24) geprägt, welcher jene Aspekte implizierte, welche Menschen bezüglich des Arbeitsmarktes wissen und können müssen, also spezifische Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen. Im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildung wurde der Begriff der Schlüsselqualifikationen schließlich breiter gefasst, da im Hinblick auf

gesellschaftliche Veränderungsprozesse nicht nur berufliche, sondern vor allem allgemeine, lebensbewältigende Qualifikationen immer mehr Beachtung fanden. Durch den damit verbundenen verstärkten Fokus auf personale und soziale Aspekte, wurde schließlich der Begriff Schlüsselqualifikationen immer mehr durch den Begriff der Kompetenzen ersetzt. Durch die stärkere Implementierung einer Subjektorientierung des Kompetenzbegriffs gerieten messbare Koordinaten in den Hintergrund (vgl. ebd.).

Kompetenzen können laut Leontjew (1977) als intrapsychische Qualitäten definiert werden, die in konkreten Handlungen zur Geltung kommen. Kompetenzen sind vorhandenes Wissens oder Können, das entweder aktiv oder inaktiv ist. Sie sind einerseits an das Individuum, andererseits an eine Tätigkeit, bzw. Aufgabe gebunden. Folglich kann eine Handlung nie sämtliche Kompetenzen eines Menschen zeigen. Der Kompetenzbegriff impliziert weniger die Messbarkeit individueller Persönlichkeitsentwicklung, sondern betont die Handlungsfähigkeit des Individuums, vor allem auch in unsicheren Bereichen und Lebenslage (vgl. ebd. zit. n. Miller 2000: 24).

Die Literatur zu Empowerment ist voll von unterschiedlichen Kompetenzkategorien, die für eine produktive und positive Lebensbewältigung als notwendig erachtet werden. Jedem unterschiedlichen Klientel (psycho)sozialer Arbeit wird die Notwendigkeit anderer Kompetenzen zugeschrieben. Die Aufzählung der unterschiedlichen Kompetenzkategorien würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, womit hier nur Miller (2000) exemplarisch angeführt werden soll, welche sieben Kompetenzkategorien relativ umfassend beschreibt:

1. Kognitive Kompetenzen: reflexives Denken und in Bezug auf einen Gegenstand
2. Soziale Kompetenzen: z.B. Konfliktfähigkeit
3. Personale Kompetenzen: z.B. Fähigkeit zur Selbstreflexion
4. Instrumentelle Kompetenzen: Voraussetzungen für Handeln und Tun
5. Psychomotorische Kompetenz: Reaktions- und Konzentrationsfähigkeit
6. Technologische Kompetenz: z.B. Arbeiten am PC
7. Ökologische Kompetenz: natur-, bzw. umweltschützendes Handeln (vgl. ebd.: 25)

7.1.1.2 Fähigkeiten & Fertigkeiten

Kompetenzen und Fähigkeiten können laut Eraut (1998) wie folgt differenziert werden: Fähigkeiten sind alles, was eine Person tun und denken kann, Kompetenzen hingegen sind das Vermögen, gewisse Aufgaben oder Rollen gemäß den Anforderungen zu erledigen (vgl. ebd.: 195 zit. n. Miller 2000: 26). „Kompetenzen sind Fähigkeiten, die gebraucht werden, um spezifische Aufgaben und Rollen zu bewältigen“ (Miller 2000: 25). In dieser Sichtweise erscheinen Kompetenzen eher aufgabenorientiert, wobei sich Fähigkeiten eher auf den individuellen Alltag beziehen. „Fertigkeiten hingegen beziehen sich auf das psycho-

motorische Können, z.B. manuelle Geschicklichkeit, Reaktionsschnelligkeit, Konzentrationsfähigkeit, Kondition und Ausdauer“ (ebd.).

7.1.1.3 Ressourcen

Fähigkeiten und Kompetenzen erscheinen als wichtige Grundlagen um ein möglichst selbstbestimmtes und verantwortungsvolles Leben zu führen. Eine Versteifung (psycho)sozialer Praxis auf individuelle Fähigkeiten ist jedoch nicht ausreichend, da subjektive Problemlagen ausschließlich durch das Fehlen ebendieser wahrgenommen werden würden. Gelingende Lebensbewältigung bedarf nicht nur intrapsychischer, individueller Kompetenzen, sondern auch Unterstützungsmöglichkeiten der (sozialen) Umwelt. Hier kommt der Begriff der „Ressourcen“ ins Spiel (vgl. Miller 2000: 27).

Ressourcen sind laut Willutzki (2003) Potentiale der Person selbst und/oder eben ihrer Umwelt, deren Verwendung lebenserhaltende bzw. lebensverbessernde Effekte hat. Ob Ressourcenpotentiale positiv zum Tragen kommen hängt davon ab inwiefern sie pragmatisch einsetzbar sind für individuelle Motive und Ziele (vgl. ebd.: 91, 95 zit. n. Herriger 2010: 94). Folglich können alle Fähigkeiten des Menschen als Ressourcen definiert werden, wobei Ressourcen eben mehr beinhaltet als „nur“ die individuellen Fähigkeiten (vgl. Miller 2000: 28f.). Eine Ressourcenorientierung in der (psycho)sozialen Arbeit muss vor allem auch die Wechselwirkung zwischen den einzelnen Ressourcen be(tr)achten. Ähnlich wie beim Kompetenzbegriff gibt es in der Empowermentliteratur unzählige Einteilung und Kategorisierung von Ressourcen. Diese sollen und können hier nicht angeführt werden, da sie ebenfalls den Umfang der vorliegenden Arbeit sprengen würden. Bezüglich der Kategorisierung von Ressourcen ist es nur wichtig festzuhalten, dass diese meist zwei Typen, nämlich Personenressourcen (internale Ressourcen) und Umweltressourcen (externale Ressourcen) einschließen (vgl. Herriger 2010: 95f.).

Empowermentorientierte (psycho)soziale Arbeit stellt sich in den Dienst der Stärkung und (Weiter-)Entwicklung von Fähigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen. Eine *Fähigkeitenorientierung* bedeutet eine starke Fokussierung auf das Individuum und dessen Stärkung und Unterstützung. *Kompetenzorientierung* hingegen meint die Förderung derjenigen Fähigkeiten, die benötigt werden um spezifische Anforderungen zu erfüllen. Durch die Einbindung des Individuums in soziale und gesellschaftliche Kontexte fokussiert die *Ressourcenorientierung* zusätzlich die Meso- bzw. Makroebene, womit soziale Arbeit auch eine kritische und politische Aufgabe gewinnt (vgl. Miller 2000: 31).

7.1.2 Experten in eigener Sache

„Die Vorstellung, KlientInnen zu stärken, basiert auf einer Annahme über menschliche Probleme und ihre Lösungen, die davon ausgeht, dass KlientInnen in der Lage sind, die

Dinge zu wählen, die gut für sie sind“ (Berg 1995: 67 zit. n. Herriger 2010: 125). Mit dieser Aussage wird deutlich, dass Klienten in Empowermentprozessen als Experten angesehen werden, als „Experten in eigener Sache“ (Theunissen 1998: 103), die wissen was gut für sie ist und auch diesbezüglich agieren können. Der Kompetenzbegriff findet also im Kontext von Empowerment noch in einer zweiten Lesart Verwendung. Das postulierte Expertentum der Klienten basiert auf der Annahme der sogenannten „Betroffenenkompetenz“ (Ferranti 1999: 192). Betroffenenkompetenz meint, diejenigen Potentiale zur eigenen Problembewältigung zu nutzen, die aus der eigenen Betroffenheit bezüglich einer schwierigen Lebenslage erwachsen (vgl. ebd.). Die Gefühle und Gegebenheiten, die dadurch entstehen, dass man von einer schwierigen Situation betroffen ist, stellen jedoch noch keine spezifischen Fähigkeiten oder Kompetenzen dar. Erst die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit diesen Gefühlen und der schwierigen Situation selbst, ein langsames „Sichzurechtfinden“ (ebd.: 193) in veränderten Lebenssituationen macht zunehmend kompetent. Aus dem Erleben wird also Erfahrung. Die potentiell wachsenden Kompetenzen können einerseits einen Zuwachs an speziellem Wissen, andererseits die Entstehung persönlicher Eigenschaften oder Fähigkeiten (z.B. Umgehensweisen mit Panikattacken) bedeuten (vgl. ebd.).

Klienten (psycho)sozialer Arbeit gelten in jedem Fall als Experten in eigener Sache, auch wenn sie oftmals durch beispielsweise Ausgrenzung nicht in der Lage sind, die in der individuellen Lebenssituation liegenden Kompetenzen zur Geltung zu bringen. Damit das eigene Expertentum wirksam wird, muss also zunächst Unterdrückung und Bevormundung überwunden werden. Um die eigenen Kompetenzen zu entfalten und für das eigene Leben wirksam zu machen, benötigt es weiters auch der Zustimmung und Betonung von professioneller Seite, dass die individuelle Betroffenheit eine wertvolle Qualität darstellt (vgl. Steiner 1999: 182). Da Klienten vor allem auch dann bestärkt werden, wenn die professionellen Helfer jene Dinge als wichtig erachten, die für sie selbst eine primäre Rolle spielen, ist die Wertschätzung der Betroffenheit des Klienten und der daraus resultierenden Kompetenzen von Seiten der Helfer äußerst wichtig (vgl. Knuf & Seibert 2000: 130).

7.1.3 „Selbstexpertisierung“

Die Reflexivität spätmoderner Gesellschaften äußert sich dadurch, dass „soziale Praktiken ständig im Hinblick auf einlaufende Informationen über ebendiese Praktiken überprüft und verbessert werden (..)“ (Giddens 1995: 54 zit. n. Reichenbach 2001: 84) werden. In der spätmodernen Gesellschaft ergreift diese Reflexivität äußerst weite Bevölkerungsteile, was sich dadurch äußert, dass immer mehr Menschen Expertenwissen in Anspruch nehmen. In diesem Kontext findet ein sehr breiter „Wissenstransfer vom Experten zum Laien“ (Bauer

1997: 114 zit. n. Reichenbach 2001: 84) statt, der in unterschiedlichste Lebensbereiche eingreift und diese verändert.
Das Empowermentkonzept propagiert ebendiesen Wissenstransfer und fordert das Aufheben einer exakten Trennung von professionellem Handeln und Laienhandeln (vgl. Sohns 2007: 95). In diesem Kontext kann als weiterer Aspekt des „Expertentums in eigener Sache“ die Selbstaneignung von Wissen erwähnt werden, also die „Selbstexpertisierung“ (ebd.: 76). Selbstexpertisierung meint weniger die individuelle Betroffenheit und das daraus resultierende Wissen, sondern eher fachliches Wissen über Aspekte der eigenen Betroffenheit (z.B. Fachwissen über Krankheiten) oder Wissen, welches die Betroffenheit im weiteren Kontext tangiert, wie etwa rechtliches oder gesellschaftspolitisches Wissen.

7.1.4 Betroffene beraten Betroffene

Im Kontext des „Expertentums in eigener Sache“ stehen Konzepte des „peer-counselling“, was übersetzt soviel bedeutet wie „Betroffene beraten Betroffene“. Betroffenenkompetenz meint hierbei, dass jemand die Möglichkeit und Fähigkeit zu helfen oder Rat zu erteilen dadurch erwirbt, da er die Problemlage des Hilfesuchenden selbst erlebt hat (vgl. Ferranti 1999: 191). Bei Beratungsprozessen durch (ehemals) Betroffene wird immer wieder betont, dass ausschließlich diejenigen, die Rat und Unterstützung suchen, für die eigene Person zuständig sind (vgl. Steiner 1999: 182). Weiters kann und soll die eigene Betroffenheit nur dem Wahrnehmen und dem Verstehen nützlich sein, darf jedoch nicht als Maßstab oder Richtlinie für das Gegenüber gelten (vgl. ebd.: 186). Auch der Aspekt der „Selbstexpertisierung“ findet in diesem Kontext Eingang. Peer-Berater müssen neben der eigenen Betroffenheit weiter Qualifikationen (z.B. Fachwissen) aufweisen, welche die Entwicklung bestimmter Problemlösungsstrategien in der Zuständigkeit des Gegenübers ermöglichen sollen (vgl. ebd.: 188).

7.1.5 Souveränität

Der Begriff der Souveränität findet im Empowermentansatz zwar Anwendung (wenn auch nur an wenigen Stellen) wird jedoch nicht näher expliziert. Theunissen (2007) beispielsweise, erwähnt den Begriff im Kontext der Stärken-Perspektive. Die Stärken-Perspektive basiert auf der Wertschätzung menschlicher Autonomie, der Würdigung des Personseins und der „Lebenssouveränität des Anderen“ (ebd.: 64). Auch Herriger (2010) verweist im Kontext der reflexiven Empowermentdefinition auf den Begriff der „Lebenssouveränität“. Empowerment im reflexiven Wortsinn betont „*einen selbstinitiierten und eigengesteuerten Prozess der (Wieder-)Herstellung von Lebenssouveränität* auf der Ebene der Alltagsbeziehungen wie auch auf der Ebene der politischen Teilhabe“ (ebd.: 16). Diese Verwendung der

Begrifflichkeit verdeutlicht, dass Empowerment dem Menschen Souveränität zugesteht, die das gesamte eigene Leben betrifft. Was könnte jedoch damit im Konkreten gemeint sein?
Der Begriff Souveränität bedeutet zunächst ganz allgemein „Überlegenheit, Sicherheit“ und „Unabhängigkeit“, sowie auch „Selbstständigkeit und uneingeschränkte Herrschaftsgewalt“ (Langenscheidt Fremdwörterbuch). Mit Verweis auf die allgemeine Bedeutung des Begriffs kann „Lebenssouveränität“ somit zunächst als eine gewissen „Lebenssicherheit“ bezeichnet werden. Einerseits in dem Sinne, sich im eigenen Leben „sicher“ und folglich „zu Hause“ zu fühlen, andererseits das eigene Leben „sicher“ im Sinne von „kompetent“ zu leben bzw. zu gestalten. Souveränität im Sinne von „Überlegenheit, Selbstständigkeit und Unabhängigkeit“ betont den Aspekt der Selbstbestimmung, also das eigene Leben in eigener Regie zu leben und zu gestalten. Der Aspekt der „uneingeschränkten Herrschaftsgewalt“ betont, dass das Individuum die Zuständigkeit für das eigene Leben gänzlich selbst und als Einziger in der Hand hat, also alleinig und ohne Einschränkung die „Herrschaft“ über sein Leben besitzt. Zusammenfassend kann die, im Empowermentansatz postulierte „Lebenssouveränität“, daher vielleicht am ehesten im Folgenden umschrieben werden: „Ich alleine weiß was gut und richtig für mich ist und warum es gut und richtig für mich ist. Ich alleine weiß was ich will. Auf Grundlage dessen gestalte ich mein Leben.“

7.1.6 Selbstbestimmung als Kompetenz

Steiner (1999) arbeitet ebenfalls (ähnlich zum Begriff der Lebenssouveränität) mit dem Aspekt der „Zuständigkeit“ für das eigene Leben, jedoch im Kontext des Kompetenzbegriffs. Steiner verweist in seinen Ausführungen zunächst auf die allgemeine Begriffsbestimmung von Kompetenz. Der Duden übersetzt das Wort Kompetenz mit „Vermögen, Fähigkeit“ und „Zuständigkeit“ (vgl. Duden 1999: 414 zit. n. Steiner 1999: 183). Das Lexikon „Fachwort im täglichen Gebrauch“ definiert Kompetenz als „Anordnungsrecht und Zuständigkeit“ (Mackensen 1981 zit. n. Steiner 1999: 183). Der Kompetenzbegriff im Sinne von Empowerment meint folglich laut Steiner, dass Betroffene die Zuständigkeit für sich selbst und das eigene Leben übernehmen. Da Steiner Kompetenz als einen wesentlichen Bestandteil der Autonomie betrachtet, erklärt er die „Zuständigkeit für das eigene Leben“ als Bestandteil der Selbstbestimmung jeden Individuums (vgl. Steiner 1999: 183). Selbst, wenn die Person durch eine Einschränkung diese Zuständigkeiten nicht selbst verwirklichen kann, bleibt alle Kompetenz für das eigene Leben in ihren Händen (vgl. ebd.: 184). Steiner stellt somit eine starke Verbindung zwischen Selbstbestimmung und dem Kompetenzbegriff her.
Herriger (2010) geht einen Schritt weiter. Empowerment lebensweltlich buchstabiert meint das „(...) Vermögen von Menschen, die Unüberschaubarkeit, Komplikationen und Belastungen ihres Alltags in eigener Kraft zu bewältigen, eine eigenbestimmte Lebensregie zu führen und ein nach eigenen Maßstäben gelingendes Lebensmanagement zu realisieren“

(ebd.: 15). Empowerment fokussiert in dieser Denkart das Vermögen von Individuen, innerhalb ihrer Alltagsbeziehungen eine selbstbestimmte Lebensform in Selbstorganisation zu leben. Im Mittelpunkt stehen dabei die Kompetenzen des Individuums auch in Zeiten der Schwäche und Unsicherheit die Umstände und Situationen des eigenen Lebens selbstbestimmt zu gestalten (vgl. ebd.: 34).

Herrigers lebensweltlicher Definitionsversuch von Empowerment offenbart also eine weitere Lesart des Kompetenzbegriffs. Er spricht vom „Vermögen" der eigenbestimmten Lebensregie und einer autonomen Lebensform. Dies offenbart, dass Selbstbestimmung im Empowermentansatz auch als Vermögen bzw. Kompetenz gedacht wird. Es wird Kompetenz zugesprochen im selbstbestimmten Handeln, realisierbar in Form von eigenbestimmter Lebensregie bzw. autonomer Lebensform in Selbstorganisation. Weiters spricht Herriger von der Kompetenz das Leben in Zeiten der Unsicherheit selbstbestimmt zu gestalten.

Wenn Selbstbestimmung als Kompetenz begriffen wird, und Kompetenzen (laut obiger Definition) Fähigkeiten sind, die zur Bewältigung spezifischer Aufgaben benötigt werden, so kann mit Rekurs auf Herriger (2010) gefolgert werden, dass die Kompetenz der Selbstbestimmung für die Bewältigung von Unüberschaubarkeiten, Komplikationen und Belastungen und folglich für die Bewältigung eines „gelingenden Lebens" nötig ist. Selbstbestimmung kann als eine Form von Lebensbewältigung und somit als Kompetenz bezeichnet werden, da sie auf den Erwerb individueller Qualifikationsmerkmale zielt, um das Leben eigenverantwortlich zu gestalten (vgl. Siep 1996: 291 zit. n. Wilkens 2004: 173).

Kompetenz definiert als „aktive oder ruhende Wissens- oder Könnensbestände, die sich in Handlungen niederschlagen" fokussiert im Kontext von Selbstbestimmung beispielsweise das „Selbst-Entscheiden-Können" welches sich dann in selbstgesetzten und eigeninitiierten Handlungen niederschlägt.

7.2 Kompetenz & Souveränität des dilettantischen Subjekts

Reichenbach scheint zwischen den Begrifflichkeiten der Kompetenz, bzw. Souveränität nicht explizit zu unterscheiden, bzw. sie teilweise sogar synonym zu verwenden. Er führt auch keine genauen Begriffsdefinitionen ein. Dennoch erscheint die Anwendung der Begrifflichkeiten bei Reichenbach keineswegs einheitlich, wodurch die Nachvollziehbarkeit seiner Überlegungen erschwert wird. Die folgende Darstellung versucht u.a. diese Uneinheitlichkeit der Begriffsverwendung herauszuarbeiten, bzw. die unterschiedlichen Lesarten der Begrifflichkeiten darzustellen.

7.2.1 „Faktum" der Inkompetenz

Reichenbach postuliert zunächst eine „prinzipielle Unvollkommenheit" des Menschen, ein anthropologisches „Faktum" der Inkompetenz. Wie schon erwähnt erläutert Reichenbach

seine anthropologischen Grundannahmen mit Rekurs auf Plessner und Fink. Beide Autoren stellen den Menschen als „Mängelwesen“ (ähnlich Gehlen) dar, welches durch seine Selbstundurchsichtigkeit, bzw. seine „exzentrische Position“ begründet wird. Die Inkompetenz des Menschen wird unter anderem durch das Fehlen „metaphysischer Heimatgarantien“ (Reichenbach 2001: 76) bestimmt. Dadurch dass der Mensch keine natürliche Identität und keine fixe Verortung innerhalb der Welt besitzt und dadurch, dass er sich selbst nicht durchsichtig ist, ist er von Grund auf „unvollkommen“. Diese Unvollkommenheit ist jedoch auch in einem positiven Sinne zu verstehen, da sie den Grund für die Fähigkeit bzw. Möglichkeit des Menschen darstellt, über sich selbst nachzudenken, und somit Selbstreflexion zu praktizieren (s.o.: 34f.).

Eine prinzipielle Inkompetenz des Menschen stellt Reichenbach zudem insofern dar, dass der Mensch in den meisten Bereichen Inkompetenz behält, bzw. behalten muss, da das Universum der Inkompetenz prinzipiell immer größer ist als jenes der Kompetenz (vgl. Marquard 1981 zit. n. Reichenbach 2001: 340). Egal also wie viele Kompetenzen er sich auch aneignet, behält er doch in allen anderen Lebensbereichen Inkompetenz (vgl. Reichenbach 2001: 340). Zudem postuliert Reichenbach, dass die Aneignung von Kompetenz auch zu einer Steigerung der Inkompetenz führt. Welterschließung und Welteröffnung sind komplementäre Prozesse. Je weiter ich vordringe, umso mehr gibt es zu erkennen (vgl. ebd.: 362). Das menschliche „Faktum der Inkompetenz“ kann also in einem zweifachen Sinne begründet werden, einerseits als anthropologische Konstante und andererseits als „fachliche“ Inkompetenz.

7.2.2 Kompetenz vs. Selbstbestimmung

Reichenbach zeigt auf, inwiefern Inkompetenz und folglich Dilettantismus als Ermöglichungsbedingung für Freiheit und Selbstbestimmung gedacht werden kann[3]. Reichenbach verweist dabei (wie erwähnt) auf Arendt, welche Souveränität und Freiheit als entgegengesetzt beschreibt. Durch den Mangel an Unabhängigkeit und Überlegenheit gegenüber den anderen, also dem Mangel an Souveränität und dem „dennoch Entscheiden“ des Menschen, praktiziert dieser Freiheit und folglich Selbstbestimmung (s.o.: 39). Freiheit und Selbstbestimmung existiert also nur als Handlungspraxis oder Entscheidungspraxis mit der sich das Subjekt konstituiert und ist keine (erwerbbare) Kompetenz oder Fähigkeit; sie kann auch nicht „kompetent geleistet“ werden. Unterschiede bezüglich Erkenntnisvermögen, Verhaltensrepertoires, und/oder Deutungskompetenzen betreffen nicht den Bereich der Freiheit oder Selbstbestimmung, sondern jenen der Souveränität (vgl. Reichenbach 2001: 345).

[3] Auf die synonyme Verwendung von Freiheit und Selbstbestimmung wurde weiter oben schon hingewiesen.

Wenn der Mensch also in Bereichen handeln oder entscheiden will bzw. muss, die nicht beherrschbar sind, wenn er also über die Bedeutungen und Folgen seines Handelns nicht voll verfügen kann, agiert er dilettantisch und praktiziert gleichzeitig Freiheit bzw. Selbstbestimmung im Sinne Reichenbachs. Er „versucht sich“, da er keinen Einblick in tiefe Wahrheiten hat (vgl. Kassner 1910: 24 zit. n. Reichenbach 2001: 343). Diese Bereiche in denen der Mensch dilettantisch und frei agiert sind jene der „großen Fragen“ (Schulz 1992), also metaphysische Fragen, wie z.B. die Bestimmung menschlichen Glücks oder des gelingenden Lebens (vgl. Reichenbach 346). An dieser Stelle sind Reichenbachs Ausführungen zu problematisieren. Der Mensch ist nicht nur (wie hier angedacht) in metaphysischen Fragen dilettantisch, sondern sehr wohl auch oft in alltäglichen Belangen, in eben allen Bereichen in denen Inkompetenz vorherrscht und er dennoch handelt, also in denen das Subjekt die Folgen seines Handelns nicht abschätzen kann. Dilettantismus nur auf die Bereiche der „großen Fragen“ zu beschränken, wäre somit eine zu eng gefasste Definition.

Freiheit und Selbstbestimmung kann laut Reichenbach nur praktiziert werden in Bereichen, in denen konkret fassbares Wissen an seine Grenzen stößt. Das Subjekt ist also nicht immer Dilettant, sondern nur wenn es sich als Freiheit konstituiert, wenn es also selbstbestimmt handelt. Situationen des bloßen Verhaltens, Reagierens oder Ablaufens gewisser Muster und Denkweisen sind nicht dilettantisch. Laut Reichenbach gibt es Können, Kompetenzen und Souveränität jedoch nicht im Kontext von Selbstbestimmung (bzw. Freiheit) (vgl. Reichenbach 2001: 347).

7.2.3 Souveränität

Mit Rekurs auf Arendt beschreibt Reichenbach den Mangel an Unabhängigkeit und Überlegenheit gegenüber den anderen als Mangel an Souveränität (vgl. Reichenbach 2001: 345). In dieser Lesart erscheint Souveränität also als Unabhängigkeit und Überlegenheit gegenüber anderen Menschen, bzw. gegenüber der Umwelt. Kein Mensch kann jedoch so autonom sein, dass er die Anderen nicht bräuchte, um zu wissen und zu verstehen was er tut (ebd.). Souveränität als absolute Unabhängigkeit des Subjekts scheint daher unmöglich.

Reichenbachs Darstellungen ermöglichen noch eine weitere Lesart des Souveränitätsbegriffs. Im Kontext seiner Ausführungen zur Struktur des Subjekts postuliert Reichenbach das Fehlen eines Hypersubjekts des Menschen und spricht folglich von Autonomie als „Mythos souveräner Selbstbemächtigung und Selbstverfügbarkeit“ (ebd.: 339). Hier scheint Souveränität als totale Selbstbemächtigung und -verfügbarkeit gedacht zu werden. Durch das Fehlen eins Hypersubjekts, bzw. durch die Undurchsichtigkeit des Subjekts an sich, erscheint jedoch auch diese Form der Souveränität nicht möglich. Der Mensch kann sich niemals gänzlich selbst bemächtigen oder gänzlich über sich selbst

verfügen. Souveränität in den beiden dargestellten Denkarten erscheint also für das (spätmoderne) Subjekt nicht erreichbar. Ein (fiktives) Subjekt, welches sich völlig durchsichtig und unabhängig (von der Umwelt) wäre, wäre zwar als souverän zu bezeichnen, könnte jedoch nicht frei sein, da es das Handeln in einer pluralisierten Welt nicht versuchen könnte (vgl. ebd.: 345). Da das Subjekt somit niemals souverän sein kann, ist es prinzipiell „immer“ ein Dilettant; das Bestehen eines quasi prinzipiellen „Lebensdilettantismus“, als weitere Form des „Faktums der Inkompetenz“.

Reichenbach verwendet Souveränität noch in einem weiteren Kontext. Er schreibt dem Menschen Können, Kompetenz und Souveränität zu, in jenen Bereichen in denen keine Freiheit bzw. Selbstbestimmung praktiziert wird (vgl. Reichenbach 2001: 347). Hier widerspricht sich Reichenbach in dem Sinne, dass in den vorher genannten Lesarten die Souveränität des Menschen prinzipiell unmöglich scheint, hier jedoch dem Menschen durchaus zugeschrieben wird. Aus dieser Widersprüchlichkeit lässt sich feststellen, dass Reichenbach den Begriff der Souveränität scheinbar für unterschiedliche Bereiche verwendet. Einerseits verwendet er Souveränität in einer „allumfassenden“, eher abstrakten, anthropologischen Lesart (Souveränität als Unabhängigkeit, Selbstverfügbarkeit etc.), andererseits wird der Begriff im lebensweltlichen konkreten Bereich verortet.

7.2.4 Kompetenz

In dieser zweiten Lesart, also Souveränität im lebensweltlichen konkreten Bereich erscheint der Begriff der Kompetenz passender. Dies würde auch der Verwendung der Begrifflichkeiten im allgemeinen Sprachgebrauch eher entsprechen, welche Kompetenz als Können auf einen konkreten Bereich fokussiert und Souveränität eher als umfassenderes Konzept beschreibt, beispielsweise das ganze Auftreten einer Person betreffend. Auch das „Faktum der Inkompetenz“ wäre somit vielleicht eher als „Faktum des Dilettantismus“ zu bezeichnen.

Der Kompetenzbegriff nach Reichenbach erscheint weniger uneinheitlich wie der Souveränitätsbegriff. Er schreibt dem Menschen Kompetenz zu in Bereichen, in denen er nicht selbstbestimmt agiert. Kompetenzen, also Fähigkeiten die zur Erfüllung einer Aufgabe oder Rolle dienlich sind, gibt es somit in Reichenbachs Sinne sehr wohl. Reichenbach stellt den Begriff der Kompetenz in den Kontext von „automatisierten“ Abläufen, Kompetenz also gedacht als alles was erlernt und bewusst angeeignet wird (vgl. Reichenbach 2001: 347)

7.2.5 Moralischer Dilettantismus

Vor allem in dilemmatischen moralischen Entscheidungen kann das Subjekt laut Reichenbach nicht souverän sein, da nicht entschieden werden kann, welche Entscheidungsoption die Richtige ist, bzw. welche Folgen eine Entscheidung mit sich

bringen. Reichenbach postuliert eine „moralische Überdeterminiertheit“, eine „Pflichtkollision“ (Reichenbach 2001: 354) des spätmodernen Menschen, womit sich erkennen lässt, warum vor allem das moralische Subjekt als dilettantisch bezeichnet werden kann. Das Subjekt macht, wenn es sich im moralischen Dilemma für eine Option entscheidet, immer etwas „falsch“, seine Entscheidungen bringen immer „Opfer“ mit sich. Es muss vieles unerfüllt lassen, was zu erfüllen wäre, da es nie allen moralischen Verpflichtungen gleichzeitig nachkommen kann. Das „Alles-Sollen“ führt somit zum moralischen Dilettantismus des Subjekts (vgl. ebd.: 355). Wichtig ist hierbei festzuhalten, dass der Mensch keine „moralische Inkompetenz“ an sich besitzt, sondern eine „aufgezwungene“ Inkompetenz, durch das „nicht abschätzen können“ der Folgen seines Handelns. Im Dilemma muss sich das Subjekt entscheiden ohne eine „Wahrheit“ gefunden zu haben. Dieser Akt besitzt keinerlei Souveränität, da eher zufällig (vgl. ebd.: 357).

Für Reichenbach impliziert Dilettantismus demokratische Züge. Der „Kampf“ um die richtige Interpretation, der schließlich nur im Entschluss beendet werden kann, mit welchem jedoch keine Wahrheits- oder Richtigkeitsansprüche gestellt werden können, passiert „im“ Subjekt, ebenso wie in der demokratischen Lebensform (vgl. ebd.). Dilettantismus zu verdammen scheint elitäre, sogar antidemokratische Züge zu implizieren (vgl. ebd.: 342).

7.3 Gegenüberstellung

Reichenbach spricht dem Menschen zwar Kompetenz und Souveränität zu, jedoch nicht im Bereich der Freiheit also in Bereichen des selbstbestimmten Handelns. Der Empowermentansatz hingegen konstituiert Adressaten (psycho)sozialer Arbeit als „Experten in eigener Sache“, wobei hier die „Stärken-Perspektive“ zur Geltung kommt. Empowerment meint hierbei das Vermögen von Menschen, die Unüberschaubarkeit, Komplikationen und Belastungen des Alltags in eigener Kraft bewältigen zu können. Hier wird also Kompetenz zugesprochen auch bzw. vor allem im selbstbestimmten Handeln, gedacht in Form von eigenbestimmter Lebensregie (vgl. Herriger 2010: 15). Vor dem Hintergrund dieser Differenz kann somit gefragt werden:

Was versteht der Empowermentansatz unter Kompetenz bzw. Souveränität und inwiefern kann man mit Reichenbachs Annahmen diese Begrifflichkeiten neu denken?

7.3.1 Schwäche als Stärke

In der Gegenüberstellung der Ansätze lässt sich zunächst feststellen, dass beide bemüht sind, die Schwäche, die Inkompetenz und den Dilettantismus des Menschen stark zu machen, jedoch auf Basis unterschiedlicher Grundüberlegungen. Für Reichenbach ist die prinzipielle Inkompetenz und der Dilettantismus des Menschen, keine Störvariable, die überwunden werden muss, sondern Ermöglichungsbedingung für Freiheit und

Selbstbestimmung. Zudem trägt die Anerkennung des (eigenen) Dilettantismus demokratische und anti-autoritäre Züge (s.o.: 36).
Der Empowermentansatz versucht ebenfalls die „Schwäche“ der Klienten bzw. deren (aktuelle) problematische Lebenssituation insofern auch als Stärke wahrzunehmen, da daraus Neues entstehen kann (beispielsweise im Sinne von der Entwicklung neuer Fähigkeiten und Kompetenzen, oder neuer Lebensperspektiven und Lebenswege). Das Konzept der „Experten in eigener Sache“, basierend auf der Annahme einer potentiellen „Betroffenenkompetenz“, impliziert diesen Gedankengang. Das Starkmachen der Schwäche basiert im Empowermentansatz vor allem auf dem Modell der „Menschenstärken“. Dieses Modell betont, dass jede Person über eine innere Kraft verfügt, die es ermöglicht auch in schwierigen Lebensetappen eine produktive Lebensregie zu führen und gestaltend den eigenen Alltag positiv zu modulieren. Der Mensch wird dabei als grundsätzlich kompetenter Konstrukteur eines gelingenden Alltags gedacht (vgl. Herriger 2010: 72).
Reichenbachs Darstellungen ermöglichen an dieser Stelle eine konstruktive Erweiterung des Empowermentkonzepts. Durch Reichenbach wird die Schwäche des Menschen selbst positiv konnotiert und nicht erst (wie im Empowermentansatz) durch das Potential der Schwäche zur Stärke zu werden. Diese positive Sichtweise auf menschliche Schwächen und Inkompetenzen erscheint für den Empowermentansatz relevant, da die darin implizierte Annahme, Inkompetenz als Ermöglichungsbedingung für Selbstbestimmung zu denken, Schwächen selbst erhöht und diese somit nicht zwingenderweise eliminiert werde sollen bzw. müssen.

7.3.2 Lebenssouveränität?

Das positiv gestrickte Menschenbild im Empowermentansatz führt auch dazu, dass dem Menschen im Empowermentkontext eine prinzipielle „Lebenssouveränität“ unterstellt wird. Dies deutet auf die Annahme einer kompetenten, sicheren Lebensführung hin, eine selbstbestimmte Lebensregie nach eigengesetzten Maßstäben, die eine positive und gelingende Lebensgestaltung ermöglicht. Zudem verweist die Annahme der Lebenssouveränität auch darauf, dass der Mensch alleinig (also in einer gewissen Unabhängigkeit gegenüber anderen) im Stande ist die „Herrschaft“ über sein Leben positiv zu leisten (s.o.: 75).
Reichenbach unterscheidet sich in diesem Punkt massiv vom Empowermentkonzept. Dem dilettantischen Subjekt kann im Sinne Reichenbachs keine „Lebenssouveränität“ zugestanden werden. Einerseits ist dies durch das anthropologisch begründete prinzipielle „Faktum der Inkompetenz“ des Menschen nicht möglich, andererseits kann im Sinne Reichenbachs der Mensch niemals unabhängig und sich selbst gänzlich durchsichtig sein, was ebenfalls die Idee der Lebenssouveränität dementiert. Da sich der Mensch zudem

immer wieder in Bereichen wiederfindet, in denen er die Folgen und Bedeutungen seines Handelns und Entscheidens nicht abschätzen kann, in denen er also in Reichenbachs Denkart dilettantisch und selbstbestimmt agieren muss, kann es keine generelle Souveränität geben. Souveränität gibt es höchstens in spezifischen Bereichen, die der Mensch beherrscht. Im „Gesamtkontext Leben“, vor allem in einer spätmodernen, pluralisierten Welt kann diese nicht postuliert werden.

Auch im Kontext der Frage der Souveränität ermöglicht Reichenbach einen neuen Aspekt für das Empowermentkonzept. Da Reichenbach eine generelle Lebenssouveränität dementiert, ist es notwendig, Souveränität „nur“ in Teilbereiche des menschlichen Lebens zu „verschieben“. Dieser Blickwinkel ermöglicht eine Schwächung von Erwartungshaltungen und Zielvorstellungen die den Adressaten in allen Lebensbereichen Souveränität zuschreiben bzw. vorschreibt. Der Druck auf Seiten der professionellen Helfer, wie auch auf Adressatenseite könnte in dieser Denkart „gedämpft“ werden. Schwäche und Überforderung als normale Wesenheit (vor allem in der Postmoderne) zu denken, ermöglicht eventuelle Rückschläge bezüglich Zielvorstellungen auf Seiten der Adressaten wie auch auf Seiten der Professionellen leichter auszuhalten.

7.3.3 „Autonomiekompetenz“?

Das Konzept des dilettantischen Subjekts, wie auch der Empowermentansatz, sprechen dem Menschen Kompetenzen im Sinne von Fähigkeiten, Routinen, Erfahrungswissen etc. zu. Kompetenzen also, als alles was erlernt und angeeignet werden kann.

Ein wesentlicher Unterschied der Ansätze ergibt sich jedoch bezüglich der Annahme Selbstbestimmung als Kompetenz zu definieren. Der Empowermentansatz definiert (wie oben dargestellt) Selbstbestimmung als Kompetenz des Menschen. Wie dies jedoch genau gedacht werden kann, wird nicht näher expliziert bzw. werden unterschiedliche Denkarten der „Autonomiekompetenz“ dargelegt. Einerseits wird in der Literatur Selbstbestimmung als Kompetenz angenommen, auf deren Grundlage z.B. Selbst-Entscheiden und Selbst-Handeln möglich ist (vgl. z.B. Hahn 1983: 135). Andererseits wird die Autonomiekompetenz auch in dem Sinne dargestellt, dass durch die Kompetenzen des Selbst-Entscheidens und Handelns erst Selbstbestimmung möglich wird, also die Umkehrung der vorherigen Idee. Weiters wird die „Autonomiekompetenz“ teilweise auch gleichgesetzt mit „Selbst-Handeln und Entscheiden“. Die unterschiedlichen Lesarten zeigen die Schwierigkeit der Verbindung von Autonomie und Kompetenz.

Für Reichenbach kann das Subjekt keine Kompetenz der Selbstbestimmung (wie auch immer diese gedacht wird) besitzen, da Selbstbestimmung nur in unsicheren Situationen, als freies und dilettantisches Agieren existiert.

Eine Annäherung der beiden Ansätze ergibt sich insofern eine „Erprobung“ der Autonomie postuliert wird. Ein „Experte in eigener Sache“ zu werden, bedeutet beispielsweise ein langsames „sich zurecht finden“, „sich versuchen“ in veränderten Lebenssituationen. Herriger (2010) schreibt, dass der berufliche Helfer Hilfestellungen und Anstoß liefern soll bei der „Erprobung“ von Selbstbestimmung und Selbstgestaltungskräften (vgl. ebd.: 17). Steiner (1999) bemerkt, dass bei der Imagination neuer Lösungswege für Adressaten (psycho)sozialer Arbeit häufig Risiken in Kauf genommen werden müssen und der Zustand ausgehalten werden muss, dass oft nicht bekannt ist, wo und wie die Lösung aussehen könnte. Genau diese Vagheit und Unsicherheit kann jedoch der Anfang eines neuen Weges sein, „selbstbestimmte Lösungen in der Zuständigkeit der Betroffenen zu entwickeln“ (ebd.: 186).

Von einer „Autonomieerprobung“ und weniger von einer prinzipiellen „Autonomiekompetenz“ auszugehen, ist eher in Reichenbachs Sinne, da Selbstbestimmung somit in „unsicherem Terrain“ verortet wird, als nicht-souveränes „sich versuchen“ in einem Bereich der (noch) nicht beherrscht wird. Divergenzen zwischen den Ansätzen bestehen jedoch in dem Sinne weiterhin, da Reichenbach Selbstbestimmung prinzipiell als dilettantischen Akt begreift, die Empowermentbewegung Autonomie jedoch nur „zu Beginn eines neuen Weges“ als „Erprobung“ definiert und diese später (wenn der neue Weg beschritten wurde) durchaus kompetent geleistet werden kann. Zudem spricht Empowerment dem Menschen gerade auch im „sich versuchen“ Kompetenz zu.

Reichenbachs Dementierung der „Autonomiekompetenz“ könnte für den Empowermentansatz folgendes bedeuten: Da sich Autonomie generell immer nur als bzw. im „Akt des Versuchens“ konstituiert, ist nicht nur der „Beginn eines Weges“, also die Erprobung der Autonomie eine sehr „wackelige Angelegenheit“. Jeder Versuch Neues zu wagen ist automatisch mit Unsicherheit und Dilettantismus verbunden und erhält gerade erst dadurch den Aspekt der Selbstbestimmung. Reichenbach nimmt hier den Druck der starken „Zumutung der Autonomie“, wie sie Empowerment häufig propagiert, also Autonomie als selbstbewusstes, souveränes Agieren. Unsicherheitsgefühle und Gefühle der Unzulänglichkeit etc. sind in dieser Denkart positiv zu deuten, da erst diese Gefühle auf tatsächlich selbstbestimmtes Agieren hinweisen.

7.3.4 Zeiten der Unsicherheit

Im Empowermentansatz wird dem Menschen nicht nur die Kompetenz der Selbstbestimmung zugesprochen, sondern die Zuschreibung dieser Autonomiekompetenz auch in Zeiten der Schwäche und Unsicherheit (vgl. Herriger 2010: 15). Im Vergleich der beiden Ansätze stellen sich die Zusammenhänge von Kompetenz, Selbstbestimmung und unsicheren, unüberschaubaren Situationen in folgender Weise dar:

1. Im Empowermentansatz ist Kompetenz und Selbstbestimmung verknüpfbar. Bei Reichenbach schließen sich die Begrifflichkeiten jedoch aus, selbstbestimmtes Handeln ist immer dilettantisches Handeln.
2. Empowerment spricht von Kompetenzen in Zeiten der Unüberschaubarkeit und Unsicherheit. Auch dies ist im Kontext von Reichenbach nicht möglich.
3. Empowerment postuliert Selbstbestimmung *trotz* Zeiten der Unsicherheit. Diese Verbindung ist für Reichenbach nicht nur möglich, sondern auch konstitutiv für Selbstbestimmung. Reichenbach konstatiert selbstbestimmtes Handeln *nur* und *ausschließlich* in Situationen der Unüberschaubarkeit bzw. Unsicherheit.

Die Verbindung der drei Elemente, also die Annahme der „Autonomiekompetenz" in Zeiten der Unsicherheit, gibt es folglich laut Reichenbach nicht. Im Empowermentansatz werden Adressaten als Experten in eigener Sache angesehen, die eben vor allem auch in Zeiten der Unsicherheit „Autonomiekompetenz" besitzen. Da Reichenbach diese Annahme jedoch ablehnt, negiert er dieses Expertentum, womit KlientInnen (psycho)sozialer Arbeit zu „*Inkompetenten Experten in eigener Sache*" werden.

8. Bildungsziel

8.1 Bildungsziel im Empowermentansatz

Empowermentprozesse, verstanden als Selbstbildungsprozesse, können niemals gänzlich abgeschlossen werden, bzw. kein „Endprodukt“ liefern, da sie individuelle, stetige Reifungs- und Entwicklungsprozesse darstellen. Dennoch formuliert der Empowermentansatz unterschiedliche Zielvorstellungen, wozu zunächst ganz allgemein die Idee eines „besseren Lebens“, eines „Mehr an Lebenswertes“ (Herriger 2010: 13) zählt. Was diese normative und doch offene Zielvorstellung jedoch im Konkreten bedeuten soll, darin gibt es unterschiedlichste Auffassungen, die je nach Autor und Arbeitsbereich variieren. Zudem existieren verschiedenste Einteilungen und Kategorisierungen von anzustrebenden Zielen, bzw. von Techniken und Methoden wie diese realisiert werden sollen.

Herriger (2010) beispielsweise differenziert die Ziele von Empowerment zunächst auf zwei Ebenen: Einerseits Ziele der psychosozialen Praxis, andererseits Ziele, der Adressaten von Empowermentprozessen (ebd.: 19). Zu Zielen der (psycho)sozialen Praxis zählen beispielsweise die Unterstützung und der Aufbau sozialer Netzwerke, oder die Eröffnung von Partizipationsräumen, in denen Menschen Solidarität neu erleben können (vgl. ebd.: 53). Entwicklung von beispielsweise Selbstwertschätzung oder der produktive, eigenverantwortliche Umgang mit Herausforderungen des Alltags, zählen zu erstrebenswerten Zielen für Adressaten (psycho)sozialer Arbeit im Kontext von Empowerment.

Eine andere mögliche Kategorisierung von Zielvorstellungen ergibt sich mit Blick auf die unterschiedlichen Ebenen, auf denen Empowermentprozesse realisiert werden sollen. Empowerment als „emanzipatorischer Ansatz“ fokussiert dabei die Entwicklung und Stärkung von Eigenkompetenzen. Als „gesellschaftskritischer Ansatz“ verweist er über die Stärkung der individuellen Persönlichkeit hinaus und zielt weiters auf die Vermittlung von Werten wie Solidarität, Menschlichkeit und soziale Gerechtigkeit (vgl. Sohns 2007: 80). Rissel (1994) verweist in diesem Kontext auf eine bedeutsame Unterscheidung in jüngeren Definitionen von Empowerment, nämlich zwischen psychologischem Empowerment (subjektive Erfahrung) und politischem Empowerment (objektive Realität). Psychologisches Empowerment definiert Rissel als das Gefühl erweiterter Lebenskontrolle, politisches Empowerment umfasst die Ebene der aktiven politischen Teilnahme und der Umverteilung von Ressourcen etc. (vgl. ebd.: 41 zit. n. Herriger 2010: 189). Politisches und psychologisches Empowerment sind nicht immer trennscharf zu unterscheiden, sondern bedingen sich teilweise gegenseitig. Häufig ist erst durch das Erstarken des Individuums, dessen politische und gesellschaftliche Partizipation, bzw. umgekehrt, durch Partizipation und Inklusion oft erst ein Stark werden des Individuums möglich.

8.1.1 Schutzschild

Psychologisches Empowerment zielt auf eine intrapsychische Veränderung des Individuums. Diese Veränderungen sind in der Literatur äußerst uneinheitlich beschrieben, wobei ihnen allen das Bild eines „Schutzschildes“ gemeinsam ist. Dieses Schutzschild stellt eine spezifische psychische Ausstattung dar, die es ermöglichen soll, Bedrohungen und Belastungen durch Krisen und Hilflosigkeit abzuwehren. Herriger (2010) fasst diese innerpsychischen Bestände auf drei Ebenen: die Ebene der „selbstbezogenen Kognitionen“ und der „Selbstwerterfahrungen“, die Ebene der „Kompetenzausstattungen“ und die Ebene der „Handlungsmotivationen“ (ebd.: 189). In der Literatur werden zudem zwei Arten von Schutzfaktoren unterschieden: Personale Schutzfaktoren (z.B. Persönlichkeitsmerkmale, positive selbstbezogenen Kognitionen, emotionalen Regulationen und Handlungsdispositionen) und soziale Schutzfaktoren (Netzwerke, soziale Beziehungen etc.). Dies verdeutlicht, dass Schutzfaktoren von Person zu Person sehr unterschiedlich sind und keinen überzeitlichen „Besitz“ der Person darstellen. Die Vorstellung eines Schutzschildes verweist auf einen beeinflussbaren Gleichgewichtszustand, der immer neu ausgehandelt und ausbalanciert werden muss (vgl. ebd.: 191). Was dieses angestrebte innerpsychische Schutzschild genau ausmacht und wie es realisiert werden kann, darüber gibt es unterschiedlichste Modelle und Ansätze im Empowerment. Im Folgenden soll exemplarisch kurz auf zwei Konzepte eingegangen werden.

8.1.1.1 „Salutogenese“

Antonovskys Konzept der „Salutogenese“ (1987) bietet eine mögliche Darstellung des angestrebten innerpsychischen Schutzschildes. Statt dem ehemals vorherrschenden Blick auf Entstehung und Verlauf von Krankheiten, fragt Antonovsky nach jenen Faktoren, die Gesundheit bewahren bzw. stabilisieren (Salutogenese). In diesem Sinne ist das Konzept der Salutogenese für den Empowermentansatz von großem Interesse, da der professionelle Blick nicht auf Defizite, sondern auf förderbare positive Erwartungen und Kognitionen gerichtet wird (vgl. Knuf & Seibert 2000: 38).

Antonovsky (1987) benennt einen ganzen Katalog von Widerstandsressourcen, wobei der zentrale Schutzfaktor für ihn, wie erwähnt, das „Gefühl der Kohärenz“ darstellt. „Das Gefühl der Kohärenz ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Maße man ein durchgehendes, überdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl der Zuversicht hat, daß (1) die Ereignisse der eigenen inneren und äußeren Umwelt im Laufe des Lebens strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind; (2) die Ressourcen verfügbar sind, um den durch diese Ereignisse gestellte Anforderungen gerecht zu werden; und (3) diese Anforderungen als Herausforderung zu verstehen, die es wert sind, daß man sich für sie einsetzt und engagiert“ (ebd.: 19 zit. n. Herriger 2010: 195)

Dem Kohärenzgefühl liegen also drei Gefühle bzw. Fähigkeiten zu Grunde: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit/Bewältigbarkeit und Sinnhaftigkeit (vgl. Knuf & Seibert 2000: 38).

8.1.1.2 „Recovery“

Das „Recovery-Konzept“ orientiert sich stark am Konzept der Salutogenese und findet in der Praxis vor allem in der Rehabilitation von Menschen mit psychischen Erkrankungen Anwendung. Auch hier ist das erklärte Ziel, die Aneignung von (seelischer) Widerstandsfähigkeit und Bewältigungsressourcen, die es ermöglichen, in schwierigen Lebenssituationen, Optimismus und Selbstverantwortung zu wahren und das (psychische) Wohlbefinden zu erhalten. Das Recovery-Konzept betont dabei die rehabilitative Wirkung von Ermutigung und Kohärenzerfahrungen. Es fokussiert einen individuellen Prozess des Wieder-Stark-Werdens, in dem demoralisierende psychiatrische Prognosen hinter sich gelassen werden (z.B. Prognose der „Unheilbarkeit“), Zuversicht und Hoffnung gewonnen werden und die Betroffenen Lebensqualität erfahren, trotz teilweisem Fortbestehen von Symptomatik und Labilität (vgl. Herriger 2010: 197). Das Recovery-Konzept strebt vor allem folgende Aspekte an:

1. Hoffnung und Zuversicht: Aufbrüche aus der Verzweiflung sind nur möglich, wenn überdauernde Zuversicht vorherrscht. Für die professionellen Helfer bedeutet dies, immer wieder Hoffnung zu spenden und auf demoralisierende Prognosen oder Information über gelingende Genesung zu vermeiden.
2. Partizipation und Entscheidungsmacht: Grundannahme ist hierbei, dass Menschen vor allem dann Zuversicht und Optimismus fassen, wenn sie in für sie relevante Entscheidungsprozesse aktiv miteinbezogen werden.
3. Unterstützung durch Gleichbetroffene: Hier geht es einerseits um Peer-Beratung durch ehemalige Betroffene, sowie um den Aufbau von Dienstleistungsangeboten, die von Betroffenen selbst betrieben werden (vgl. ebd.: 197f.).

8.1.2 Selbstbestimmung

Selbstbestimmung, bzw. die Wiederaneignung derselben, stellt nicht nur einen Grundwert, sondern auch eines der Hauptziele von Empowerment dar. Wie jedoch dieses Ziel konkret zu fassen ist, darüber ist sich die Forschung ebenfalls wenig einig (vgl. Herriger 2010: 189). Wie bereits erwähnt, beziehen z. B. Wehmeyer und Bolding (1999) den Grundwert der Selbstbestimmung auf gewisse Einstellungen und Fähigkeiten, welche in einem lebenslangen Entwicklungsprozess angeeignet werden können (s.o.: 57). Durch diesen Versuch der Operationalisierung von Selbstbestimmung wird einerseits die Funktion selbstbestimmten Verhaltens fokussiert, andererseits wird zusätzlich eine gewisse Orientierung für Unterstützungsleistungen dargestellt. Wehmeyer und Bolding (1999)

differenzieren drei Faktoren, welche die Entstehung und Entwicklung von Selbstbestimmung beeinflussen können. „ (a) Individuelle Kapazität, wie sie vom Lernen und der Entwicklung beeinflusst wird; (b) Möglichkeit, wie sie von Umgebungen und Erfahrungen beeinflusst wird und (c) Unterstützungen und Vorsorgeleistungen“ (ebd.: 355 zit. n. Theunissen 2007: 39).
Selbstbestimmung stellt dabei keinen statischen Begriff dar, sondern ist äußerst dynamisch und muss in jeder historisch-gesellschaftlichen Situation neu verhandelt werden. Es kann folglich kein utopischer Endzustand postuliert werden, der Selbstbestimmung als erreicht und für immer gesichert darstellt (vgl. Theunissen 2007: 145).
An dieser Stelle soll nicht weiters auf das Ziel der Selbstbestimmung eingegangen werde, da sich Kapitel 6 dezidiert damit auseinandersetzt, was darunter verstanden werden und wie eine Förderung derselben realisiert werden kann.

8.1.3 Partizipation

„Demokratische und kollaborative Partizipation“ (Prilleltensky 1994: 360 zit. n. Theunissen 2007: 42) stellt einen weiteren Grundwert, bzw. Hauptziel von Empowerment dar und ist sehr eng mit dem Selbstbestimmungsgedanken verbunden. Auf dieser Ebene wird die politische Dimension von Empowerment (Rissel 1994) deutlich, wobei es darum geht, dass marginalisierte Menschen selbst Entscheidungen treffen sollen bezüglich ihrer personalen Lebensgestaltung und ihrer sozialen Lebenswelt. Marginalisierte Menschen sollen ihre aktive Bürgerrolle und ihre Rechte wahrnehmen, wobei Aspekte wie Bürgerbeteiligung, ziviles Engagement etc. fokussiert werden (vgl. Adams 1996: 4 zit. n. Theunissen 2007: 43). Stark (1996) betont, dass Partizipation „die Gestaltungsmöglichkeiten einer postmodernen Gesellschaft mit der Erweiterung der Potenziale von Individuen und Gruppen wie auch die identitätsstiftenden Prozesse der Gemeinschaft“ (ebd.: 72 zit. n. Theunissen 2007: 43) hervorhebt. Zudem verweist auch dieser Grundwert auf „gesellschaftlich-kritisches, emanzipatives und kompetentes Protestpotenzial“ (Theunissen 2007: 44).
Ebenso wie Selbstbestimmung will auch Partizipation gelernt sein, wobei die Betroffenen bei Bedarf darin systematisch unterstützt werden sollen (vgl. ebd.: 47). Hierzu sollen die professionellen Helfer die Erschaffung von Rahmenbedingungen im Alltag fördern, die Selbst- und Mitbestimmung, sowie individuelle und kollektive Entscheidungsprozesse ermöglichen. Diese Rahmenbedingungen müssen mit den Betroffenen gemeinsam erarbeitet werden, wobei auch die Konsequenzen dieser Entscheidungen zugelassen werden müssen. Selbstbestimmung und folglich Partizipation können sich nur entwickeln, wenn die Betroffenen lernen im Alltag selbst zu entscheiden (vgl. Kulig 2006: 62 zit. n. Theunissen 2007: 47).

8.1.4 Solidarität & Selbsthilfe

Empowerment im Kontext kollaborativer Partizipation meint auch die Förderung jenes Prozesses, in welchem die subjektive Einsamkeit überwunden wird und die Bereitschaft entsteht, sich in solidarische Gemeinschaften einzubinden (vgl. Herriger 2010: 20). Einerseits soll somit eine Vermehrung von Netzwerken stattfinden, also die (Wieder-)Herstellung von tragfähigen sozialen Beziehungen und Verbindungen. Andererseits geht es um eine Netzwerkförderung, beispielsweise durch Entwicklung von Selbsthilfegruppen, oder Selbstvertretungsgruppen, sowie die Vernetzung derselben (vgl. Theunissen 2007: 78).

Der Sozialpädagoge Eckhard Rohrmann (1999) bemerkt, dass gegenwärtig keine einheitliche Definition des Selbsthilfebegriffs vorliegt und damit äußerst Unterschiedliches verbunden wird (vgl. ebd.: 17). Gross (1982) beispielsweise definiert Selbsthilfe durch einen „nicht-entgeltlichen, nicht-professionellen und nicht-verrechtlichten" Charakter. Die Hilfe passiert auf der Grundlage gemeinsamer Betroffenheit und gemeinsamer Erfahrungen. Der Zusammenschluss beruht dabei auf der Basis der Freiwilligkeit und funktioniert durch gegenseitige Hilfeleistungen (vgl. ebd.: 31 zit. n. Rohrmann 1999: 18). Selbsthilfe ist somit kritisches Gegenprogramm gegen einen wohlmeinenden und entmündigenden Wohlfahrtsstaat, der die Daseinsvorsorge häufig aus privaten Netzen ausgrenzt und auf professionalisierte Systeme und Organe überträgt. In Selbsthilfeprozessen versuchen solidarisierte Menschen ein Netz an sozialer Unterstützung zu errichten, neue Formen der Lebensbewältigung zu erproben und mehr Autonomie und Gestaltungsmöglichkeit zu erreichen (vgl. Herriger 2010: 29). Hier kommen vor allem auch die Konzepte der „Experten in eigener Sache", der „Selbstexpertisierung", sowie des „peer-counselling" zum Tragen. Soziale Arbeit fungiert hier häufig als Verknüpfungshilfe zu Personen in ähnlicher Lage und bietet Starthilfe und die organisatorische Basis für diese neu entstehenden Netzwerke und Gruppen. Weiters bietet sie Unterstützung in schwierigen Phasen des Gruppenprozesses (vgl. Herriger 1996: 295 zit. n. Theunissen 2007: 79).

8.1.5 Inklusion

Das Leitziel der Inklusion ist stark mit demokratischer und kollaborativer Partizipation verbunden, bzw. bedingen sich diese Aspekte häufig gegenseitig. Das Wort Inklusion stammt vom lateinischen Verb „*includere*" und bedeutet „*einschließen*". Als gesellschaftliche Forderung bedeutet Inklusion das Recht jedes Menschen als gleichberechtigtes Mitglied anerkannt zu werden. Inklusion als Forderung nach voller Zugehörigkeit bezieht sich somit auf sämtliche marginalisierte Gruppen. Der Inklusionsgedanke basiert auf der Annahme, dass allen Mitgliedern einer Gesellschaft wichtige soziale und kulturelle Systeme verfügbar und zugänglich sein müssen (Leitprinzip der Barrierefreiheit) (vgl. Theunissen 2009: 20f.). Der Ansatz der Inklusion basiert auf der Annahme unterschiedlicher Lebenswelten (z.B.

Familie, Schule, Arbeitsstätten) welche so gestaltet sein sollen, dass jeder darin leben, partizipieren etc. kann (vgl. Hinz 2002 zit. n. Theunissen 2007: 31). Um dies zu gewähren, soll betroffenen Personen innerhalb ihrer vertrauten Lebenswelt(en) Unterstützung geboten werden, damit eine erfolgreiche Sozialisation und Partizipation gewährleistet werden kann (vgl. Theunissen 2009: 35).

Partizipation und Inklusion erfahren in ihrer praktischen Umsetzung nach wie vor Widerstände, da viele (psycho)soziale Institutionen und Organisationen häufig „top-down" Entscheidungen dirigieren und für Mitspracherecht der Betroffenen wenig Platz bleibt (vgl. Theunissen 2007: 44). Zudem sind gesellschaftliche Ressourcen und Lasten immer noch häufig ungleich verteilt, wodurch marginalisierte Menschen weniger Zugang zu beispielsweise Dienstleistungen haben. Dadurch wird eine autonome und partizipative Lebensführung häufig massiv erschwert (vgl. Theunissen 2007: 48).

8.1.6 Arbeitsethos psychosozialer Praxis

Vor dem Hintergrund spätmoderner Individualisierungstendenzen soll empowermentorientierte (psycho)soziale Arbeit nicht auf die „Normalisierung" von wenig geradlinigen Lebensläufen zielen, sondern eher auf die Entwicklung von Fähigkeiten, das Leben mit wenigen Normen und Richtlinien zu gestalten (vgl. Stark 1996: 63). In diesem Kontext fokussiert (psycho)soziale Praxis eine Funktion als „Wegweiser im Irrgarten multipler Identitäten und Wegbegleiter bei der Suche nach Lebenssinn" (Herriger 2010: 53). Auch wenn es bei der Zielvorstellung eines „besseren Lebens" im Groben gesagt darum gehen soll mit Krisen und Belastungen produktiv umgehen zu lernen, so soll es im Kontext von Empowerment keine Norm geben, wie dieses bessere Leben auszusehen hat. Es soll hingegen Raum für individuelle Entwicklungsprozesse ermöglicht werden. Die Rolle der Professionellen soll dabei wenig direktiv sein, sondern eher eine unterstützende, begleitende Funktion erfüllen. Empowerment steht für eine professionelle Praxis, die bereit sein muss, hierarchische Helfermodelle aufzugeben „und sich auf Prozesse der Konsultation und Zusammenarbeit, eines gemeinsamen Suchens und Entwickelns von Lösungswegen, einzulassen" (Kulig & Theunissen 2006: 243). Klienten gelten dabei als „Experten in eigener Sache" womit die professionelle Seite keine Ideallösung vorschreiben darf. Innerhalb dieses Prozesses ist es äußerst wichtig, „Scheitern" zuzulassen. Sehr häufig stellen sich erst durch das Reflektieren von Fehlentwicklungen oder Misserfolgen wichtige Erkenntnisse ein. Aus Fehlern zu lernen ist somit ein äußerst wichtiger psychodynamischer Prozess (vgl. Knuf & Seibert 2000: 126).

8.2 Bildungsziel des dilettantischen Subjekts

Reichenbach differenziert die Begriffe Bildung und Erziehung. Bildung im klassischen Sinne fokussiert eher Reifungs- und Entwicklungsprozesse des Selbst, des Subjekts, bzw. der Subjektivität. Erziehung fasst Reichenbach eher im Kontext des konkreten Erziehungsgeschehens, also der Erziehungsprozess und die Beziehung zwischen Erziehenden und Zöglingen. (vgl. Reichenbach 2001: 362ff.) Die Übernahme dieser Differenzierung im Bezug auf die Frage nach Zielvorstellungen erscheint insofern sinnvoll, da sie der Zielunterscheidung im Empowermentansatz ähnelt, wie Herriger (2010) sie einführt. Bildung als Selbstbildung entspräche den Zielen, welche die Adressaten (psycho)sozialer Arbeit erlangen sollen, Erziehung und deren Zielvorstellungen nach Reichenbach, fokussiert eher die Zusammenarbeit und Beziehung zwischen „Erziehung und Zögling", also Ziele welche die (psycho)soziale Praxis erreichen soll. Beide Begriffe (Bildung und Erziehung) wie Reichenbach sie darstellt, beinhalten somit interessante und relevante Aspekte für den Vergleich der Ansätze.

8.2.1 Fink: Fragegemeinschaft

Reichenbach stützt sich in seinen Ausführungen zu Bildung und Erziehung teilweise auf Eugen Fink. Da Finks Denken zudem für die Kontrastierung der beiden Ansätze interessant erscheint, sollen hier die Kernaussagen seines Erziehungsdenkens, wie Reichenbach sie dargestellt, wiedergegeben werden.

Fink lehne in seinem Bildungsdenken einerseits die Annahme ab, die ältere Generation wisse, wie sich die jüngere „selbst bestimmen" solle und verwirft zudem die Idee, dass die Freiheit des Menschen erst im Erwachsenenzustand vollwertig sei (Fink zit. n. Reichenbach 2001: 95). Weiters konstatiere Fink, dass der Anspruch von Lebenslehren, letztgültige Wahrheiten zu sein (ver)schwinde. Dadurch entziehen sich auch den Erziehenden absolute Wissensbestände und letztgültige Lebensverfassungen. Fink beschreibe durch die „intergenerative Fragegemeinschaft" seine Neuformulierung des Erziehungsgeschehens (vgl. ebd.: 103ff.). Die Fragegemeinschaft der Moderne zeichne sich dadurch aus, dass eine gemeinsame „Notlage" des Nichtwissens und Nichtverstehens vorliege. Die Erziehenden haben keine „Sinnwelt" voraus und auch die Edukanden haben keine „wissende Seite" als Gegenüber. In dieser Notlage seien beide Parteien in gleicher Weise „frei", es bestehe eine „Ko-Existenz" von Freiheiten. In der Fragegemeinschaft werde nicht über die Zukunft entschieden, sondern über die „Tradierung von Lebenslehren", da kein vorherrschendes Ideal existiere. Die Selbsterfahrung der Freiheit in diesem Kontext bezeichne Fink als zunächst „wiederholtes Scheitern", da die Entwicklung der Freiheit nicht kontinuierlich, bzw. stufenweise erfolge (vgl. ebd.: 106).

8.2.2 Dilettantische Bildung des Selbst

Bildung bedeutet im Allgemeinen die Aneignung von Kompetenz, also auch die Zunahme von Souveränität (vgl. Reichenbach 2001: 362). Reichenbach postuliert hierbei, dass zunehmendes Wissen auch zur Zunahme des Nichtwissens führt. Es kann zwar damit durchaus auch die Kompetenz erworben werden, die eigene Inkompetenz zunehmend differenzierter zu durchschauen, dies hat jedoch keinerlei „beruhigenden" Charakter (vgl. ebd.).

Wenn Bildung nicht als Kompetenzaneignung, sondern als Bildung des Selbst, des Subjekts oder der Subjektivität verstanden wird, so stellt sie einen Reifungs- und/oder Entwicklungsprozess dar, der einen „unkontrollierbaren Kern" aufweist. Das spätmoderne Subjekt kann seine Bildung nicht beherrschen, da es einerseits als Subjekt sich selbst undurchsichtig ist und andererseits die „Frage, worin Bildung denn nun bestehe, wodurch sie ermöglicht oder beeinflusst würde" (Sattler 2002: 129) nur nachträglich als Spekulation festgestellt werden kann. Die Verschränkung des Selbst- und Weltverständnisses im Prozess der Subjektbildung (Fink) beinhaltet weiters das unkontrollierbare Element der Freiheit. Diese Freiheit als produktiver Akt erfindet das Notwendige, das Selbst, die Norm oder das Richtige in Situationen, in denen bisher Gekonntes, Gelerntes oder Gewusstes an seine Grenzen stößt. (Selbst-)Bildungsprozesse sind folglich dilettantische Transformationsprozesse eines „Sich-Erfindens", oder „Sich-Versuchens" (Reichenbach 2001: 363).

8.2.3 Dilettantische Erziehung

Historisch gesehen erscheint Erziehung als Transport- und Verbreitungsmittel der großen modernen Erzählungen und aufklärerischen Ideale. Will jemand dieses pädagogische Selbstverständnis angreifen, so kommt dies einer Verneinung „moderner" Ziele, wie dem Versuch der Reduktion von Unwissenheit und Armut, gleich (vgl. Reichenbach 2001: 81). Mit Usher und Edwards (1994) lässt sich hier Folgendes entgegnen: „Education is very much the dutiful child oft the Enlightenment and, as such, tends to uncritically accept a set of assumptions deriving from Enlightenment thought" (ebd.: 24 zit. n. Reichenbach 2001: 81). Durch das Verhandeln um Bedeutungen und das Verschwinden allgemeingültiger Erziehungsgarantien, wird Erziehung und die in ihr transportierten Wert- und Normvorstellungen reflektiert und kritisch hinterfragt.

Für Reichenbach impliziert das Erziehungsgeschehen nicht-souveräne Züge. Souveränität wird zunächst in dem Sinne fragwürdig, da Erziehung mit Blick auf gleichberechtigte Fragen, wie etwa im Sinne von „Erziehung als Freiheit oder Zwang?" immer unter intransparenten, kritischen Bedingungen stattfindet. Weiters dekonstruiert Reichenbach das Erziehungsgeschehen mit Blick auf die drei wesentlichen Aspekte desselben: Altersdifferenz,

Bisubjektivität, Erziehungsgegenstand. Alle drei Momente können im spätmodernen Kontext nicht mehr eindeutig und allgemeingültig gefasst werden, da Realitäten und Normen selbst zur Disposition stehen. Wahrheit erscheint als „Frage des Standpunktes“. Weiters gerät die Souveränität dadurch ins Wanken, da das Faktum der Bisubjektivität, also der personalen Pluralität, Vorhersagbarkeiten generell sehr schwierig macht (vgl. Reichenbach 2001: 365). Das Ziel der „demokratischen Erziehung“ nach Reichenbach ist somit die Etablierung des „Fragenstellens“, der Offenheit und der Einsicht über die Vorläufigkeit jeder Antwort, wie auch die ironische Einsicht in die Begrenztheit der eigenen Überzeugungen. Wertüberzeugungen und Ähnliches sollen nicht als allgemein gültige Absoluta verstanden werden, sondern als situative, vorläufige Annahmen (vgl. ebd.: 411f.).

8.2.4 Erziehung zur Autonomie

Dadurch, dass Autonomie für Reichenbach keine übersituative Kompetenz bzw. Fähigkeit darstellt, kann sie auch nicht Ziel der Erziehung sein. Sie existiert nur als Praxis, womit auch die Erziehung zur Autonomie (im Sinne Kants) nicht mehr so gedacht werden kann wie bisher. Reichenbach denkt Erziehung zur Autonomie insofern neu, dass sich das Subjekt selbst Autonomie unterstellt bzw. unterstellen muss und es zunehmend so zu handeln lernt, als wüsste es was richtig und wahr ist. Autonomie ist in diesem Sinne bloße „Selbstunterstellung“ (Reichenbach 2001: 366). Erziehung bedeutet somit nicht Autonomieetablierung, sondern die Etablierung der Dominanz des moralischen Diskurses gegenüber dem psychologischen Diskurs im Subjekt (vgl. ebd.: 370). Ziel der Erziehung ist also einerseits der Kampf um die übergeordnete Perspektive und andererseits die „Bereitschaft des Selbst, die Zumutung der Freiheit zu übernehmen, wo es die Situation (subjektiv) erfordert“ (ebd.: 16). Dass das Subjekt dabei sehr oft Überforderung erlebt, da es so tun muss als wäre es autonom, auch wenn es in Wirklichkeit keine Ahnung hat was zu tun ist, oder was am besten zu tun wäre, scheint selbstverständlich.

8.2.5 Rolle der Erziehenden

Die Erziehenden verfügen in der Spätmoderne nicht mehr über letztgültige Weisheiten oder Wahrheiten. Um dennoch im spätmodernen Kontext ihrer Aufgabe gerecht zu werden, sei es, laut Reichenbach, vonnöten, sich immer wieder irritieren zu lassen, immer wieder das eigene erzieherische Scheitern anzuerkennen und auszuhalten. Der Erzieher dürfe auch die eigene Inkompetenz in zentralen Fragen nicht „überspielen“ bzw. verleugnen. Zudem komme, dass er die Freiheit des Edukanden nicht kontrollieren könne, womit die „Erziehungsaufgabe“ ebenfalls erschwert bzw. die Erfüllung dieser unvorhersehbarer und prinzipiell unmöglicher wird (vgl. Reichenbach 2001: 368). Dieses Anerkennen und Aushalten der eigenen Inkompetenz impliziert einen sehr positiven, wertvollen Aspekt für die

Edukanden. Es ermöglicht den Zu-Erziehenden eine positive Bewertung und Umgangsweise mit dem eigenen Scheitern bzw. der eigenen Inkompetenz. Dies wiederum führt dazu, Verständnis und Akzeptanz für die menschliche Inkompetenz, die menschliche Fehlbarkeit schlechthin im Edukanden zu etablieren (vgl. ebd.).

8.2.6 Keine Verringerung der Inkompetenz

Reichenbach versucht darzustellen und zu begründen, warum es weder Aufgabe noch Ziel der Erziehung und Bildung sein kann bzw. soll, den Dilettantismus des Menschen zu verringern oder gar aufzuheben. Aus den bisherigen Ausführungen wird dies nun nachvollziehbar. Die Verringerung der Inkompetenz erscheint aus mehreren Gründen unmöglich: Zunächst ist der Mensch in seiner prinzipiellen anthropologischen Inkompetenz markiert, welche Bildung und Erziehung nicht überwinden kann. Weiters bedeutet ein Zuwachs an Kompetenz auch einen Zuwachs an Inkompetenz. Drittens weist Bildung einen unkontrollierbaren Kern auf, nämlich das Selbst. Die Bildung des Selbst ist kein souveräner, sondern ein dilettantischer und freier Akt (s.o.: 44). Viertens bedeutet das Faktum der Pluralität im Erziehungsgeschehen immer ein Einbußen an Souveränität, da nicht kontrollierbar ist, wie das Gegenüber agiert. Weiters bedeutet Erziehung in der Spätmoderne häufig ein Verhandeln um Bedeutungen und nicht mehr die Vermittlung allgemein gültiger Wahrheiten, womit weniger die Verringerung von Inkompetenz angestrebt wird, sondern beispielsweise eher das Hinterfragen von Kompetenz bzw. Inkompetenz.

Warum Bildung und Erziehung nicht zur Verringerung der Inkompetenz beitragen *soll* lässt sich insofern begründen: Erstens trägt nur die Inkompetenz des Menschen und der darauf fußende Dilettantismus, antielitäre und demokratische Züge. Folglich soll auch im Erziehungsprozess ein dilettantisches Verhandeln um Bedeutungen und Wahrheiten stattfinden, da dieser ansonsten antidemokratische Züge annehmen kann. Drittens fördert das Scheitern und die Inkompetenz der Erziehenden die Akzeptanz des eigenen Versagens, bzw. der allgemein menschlichen Unzulänglichkeit schlechthin.

8.3 Gegenüberstellung

Wenn man den Prozess des Empowerment als (Selbst-)Bildungsprozess begreift, indem es darum gehen soll Selbstbestimmung und Selbstbefähigung zu fördern, so ist damit eine klare normative Zieldefinition verbunden, nämlich die eines „besseren Lebens“, eines „Mehr an Lebenswertes“ (Herriger 2010: 13). Zudem geht es um die Verminderung der Schwächen und Aktivierung der Stärken. Reichenbach hingegen argumentiert, dass es nicht das Ziel der Bildung sein kann, Inkompetenzen zu verringern. Er spricht von „Vollkommenheitsträumen“ (Rorty 1988: 109 zit. n. Reichenbach 2001: 421) ohne normative Aufdringlichkeit. Im Bezug auf das Ziel von Bildung ist also hier die Frage möglich:

Welche Zielvorstellungen implizieren die beiden Ansätze und welche Konsequenzen ergeben sich für den Empowermentansatz durch Reichenbachs Überlegungen?

8.3.1 Wachsendes (Un)Wissen

Reichenbach postuliert in Bezug auf Bildung zunächst, dass die Zunahme von Wissen, gleichzeitig zur einer Zunahme von Nichtwissen führt. Auch wenn die Einsicht in den eigenen Dilettantismus positiv besetzt ist und es folglich zur Entwicklung von „Inkompetenzkompensationskompetenz“ (Marquard 1981) kommen mag, impliziert dies nichts Abschließendes oder Beruhigendes (vgl. Reichenbach 2001: 362).

Die Annahme der komplementären Prozesse von Welterschließung und Weltöffnung ist zwar im bildungstheoretischen Kontext angebracht, erscheint jedoch im Kontext von Empowerment weniger konstruktiv. In Empowermentprozessen wird eine Zunahme an Wissen und Kompetenzen postuliert, mit einer gleichzeitigen Verringerung von Nichtwissen und Inkompetenz. Es geht darum, Schwächen zu überwinden bzw. zu vermindern und Stärken zu entwickeln bzw. zu aktivieren. Um sich auf Empowermentprozesse einzulassen braucht es häufig gerade vor allem das „beruhigende“ Gefühl bzw. die Zielvorstellung sich vorwärts zu entwickeln und kompetenter bzw. wissender zu werden. Ohne diese Erwartungshaltung fehlt häufig der Antrieb und auch der Mut sich auf Empowermentprozesse einzulassen und sich für selbstgesetzte Ziele einzusetzen. Es mag zwar sein, dass, wie Reichenbach postuliert, die Einsicht in den eigenen Dilettantismus den Antrieb fördert, diesen überwinden zu wollen (vgl. ebd.). Bei Adressaten (psycho)sozialer Arbeit, wo ohnehin häufig Desillusionierung, Resignation und Selbstunsicherheit vorherrscht, kann dies jedoch gegenteilige Auswirkungen haben. Wird die Annahme der wachsenden Unwissenheit zu stark fokussiert, kann dies zu einer fatalistischen Einstellung führen, welche die Ambitionen und den Mut am Lernen und am Ausprobieren von Neuem hemmt.

8.3.2 „Herr der eigenen Bildung?“

Reichenbach definiert (Selbst)bildungsprozesse als „nicht-souveräne Transformationsprozesse eines nicht-beliebigen Sich-Erfindens und Sich-Versuchens“ (Reichenbach 2001: 363) in Situationen, wo bisher Gekonntes und Gewusstes an seine Grenzen stößt. Das Ziel dieser Selbstbildungsprozesse ist es also, in neuen, unsicheren Situationen sich selbst neu, oder das „Notwendende“ zu erfinden. In diesem Sinne beschreibt Reichenbach das, was der Empowermentansatz als jenen Prozess deklariert, den Personen durchlaufen um zu „Experten in eigener Sache“ zu werden, ein langsames „sich zurechtfinden“ (s.o.: 73). Hier ähneln sich die Zielvorstellungen beider Ansätze.

Reichenbach konstatiert allerdings weiters, dass der Mensch nicht „Herr seiner Bildung“ sein könne, da über die Bedeutung und das Produkt derselben nicht souverän verfügt werden

könne (vgl. Reichenbach 2001: 363). Da Selbstbildung stetige Wandlungs- und Entwicklungsprozesse bedeutet, kann sie niemals abgeschlossen werden bzw. kein „fixes Endprodukt“ liefern, womit man ihrer niemals „Herr“ werden kann. Insofern entkräftet Reichenbach die Zielvorstellung des eigenen Expertentums durch eine gewisse Vorläufigkeit und Veränderbarkeit, womit KlientInnen (psycho)sozialer Arbeit wiederum (ähnlich wie in Kapitel 7.2.4) zu *„Inkompetenten Experten in eigener Sache“* werden, was jedoch in keiner Weise negativ zu werten ist.

Diese „Schwächung des eigenen Expertentums“ trifft sich mit einem allgemeinen Kritikpunkt am Empowermentkonzept, welches anhand Antonovskys Konzept des „Kohärenzsinns“ dargestellt werden kann. Antonovsky (1987) stellt intrapsychische Widerstandsfähigkeit als „zeit- und situationsübergreifendes wirksames Muster von Persönlichkeitsmerkmalen“ (Herriger 2010: 199) dar. Schutzfaktoren erscheinen somit als fixes Kapital der Person. Zudem scheint damit die Vorstellung impliziert zu sein, dass Schutzfaktoren genetisch determiniert und somit schwer veränderbar sind. Die Annahme einer unveränderlichen Ansammlung von persönlichen Schutzfaktoren kann zu einer resignativen, fatalistischen Sichtweise führen, die manchen Menschen schützende Merkmale zuschreibt und manchen eben nicht (vgl. ebd.). Antonovsky deklariert in diesem Sinne ein endgültiges, fixes Ziel der Selbstbildung, ein starres „Endprodukt“. Für Reichenbach jedoch, kann spätmoderne Bildungstheorie als Ziel nur die „Initiative zur Selbstveränderung“ (Reichenbach 2001: 418) postulieren. In diesem Kontext erscheint Reichenbachs Kritik der Herrschaft über die eigene Bildung relevant, da sie es ermöglicht, unveränderliche Zielvorstellungen zu hinterfragen bzw. aufzuweichen und folglich mehr Raum für neuerliche bzw. prinzipiell unabschließbare „Transformationsprozesse“ zu schaffen.

8.3.3 Erziehung und Erziehungsziel

Bezüglich des Erziehungsprozesses und dem Erziehungsziel ähneln sich die beiden Ansätze in vielen Aspekten. Vor allem zwischen Finks Neuformulierungen des Erziehungsgeschehens und dem Empowermentansatz gibt es relevante Parallelen. Fink (wie auch Reichenbach) fasst den Erziehungsbegriff sehr eng, also zwischen Kind/ Jugendlichem und Lehrenden bzw. zwischen älterer und jüngerer Generation (s.o.: 35). Dennoch ist diesbezüglich ein Vergleich mit dem Empowermentansatz möglich, da eine ähnliche Beziehungskonstellation fokussiert wird. Das traditionelle Verhältnis zwischen Erziehenden und Zöglingen entspricht dem traditionellen Verhältnis zwischen Professionellen und Adressaten (psycho)sozialer Arbeit. In beiden Kontexten herrschte ursprünglich ein hierarchisches, asymmetrisches Beziehungsverhältnis vor, eine wissende, kompetente Seite gegenüber einer (noch) unwissenden und inkompetenten Seite.

Der Empowermentansatz strebt eine (psycho)soziale Praxis an, welcher Finks „intergenerativer Fragegemeinschaft“ stark ähnelt beispielsweise in jenem Postulat, dass es keine dominierenden Wahrheiten mehr gibt. „Lebenslehren“ stellen keine Absoluta mehr dar, womit die Erziehenden bzw. die professionellen (psycho)sozialen Helfer, keine absoluten Wissensbestände mehr für sich beanspruchen können (s.o.: 35). Folglich soll innerhalb der „Arbeitsbeziehung“ nicht mehr über die Zukunft entschieden werden, sondern über die Bedeutung und „Tradierung von Lebenslehren“ (Fink). Auch innerhalb des Empowermentansatzes soll es darum gehen, keine Normalisierung von Lebensläufen anzustreben, da die Norm an sich zur Disposition steht (vgl. Stark 1996: 63). Ähnlichkeiten der Ansätze bestehen weiters darin, dass aus der Relativierung von Normvorstellungen und Wahrheiten eine gemeinsame „Notlage des Nichtwissens und Nichtverstehens“ (Fink) resultiert. Dies entspricht der Vorstellung im Empowermentansatz, eines gemeinsamen Suchens von Lösungswegen.

Für Fink ist die „Selbsterfahrung der Freiheit“ zunächst wiederholtes Scheitern (s.o.: 36). Auch hier entsprechen sich die beiden Ansätze, da ein „Scheitern lassen“, als wichtiger psychodynamischer Prozess bei der Entwicklung und Entdeckung von Lösungswegen ebenfalls betont wird. Reichenbach eröffnet hier dennoch einen neuen Aspekt für den Empowermentansatz. Das „Scheitern lassen“ wird nicht nur auf Seiten der Zöglingen/Adressaten gefordert. Auch auf professioneller Seite soll das „sich irritieren lassen“, das „eigene Scheitern zulassen“ und die Akzeptanz für die eigene Inkompetenz angestrebt werden (vgl. Reichenbach 2001: 368).

8.3.4 Norm & Scheitern

Vor dem spätmodernen Hintergrund der zur Disposition stehenden Realitäten und Normen (und des Verhandelns um die Bedeutung derer) erscheint es interessant, die Frage der Norm genauer zu betrachten. Die Zielvorstellung eines „besseren Lebens“ (Herriger 2010: 13) im Empowermentansatz ist eine offene und gleichzeitig normative Forderung. Normativ in dem Sinne, da ein „besseres Leben“ auf alle Fälle angestrebt bzw. erreicht werden soll. Offen insofern, da nicht definiert werden kann und soll worin sich diese Lebensverbesserung auszeichnet. In diesem Sinne soll Empowerment Orientierungsnormen zwar anbieten, jedoch nicht vorschreiben. Die Zielvorstellung entspricht Reichenbachs Erziehungsverständnis bzw. generell der postmodernen Lebenssituation. Reichenbach spricht in diesem Kontext von einer „gemäßigten Radikalität“ des Bildungsziels, von „Vollkommenheitsträumen“ (Rorty 1988: 109 zit. n. Reichenbach 2001: 421) ohne „normative Aufdringlichkeit“ (Reichenbach 2001: 421).

Dennoch erscheint der Empowermentansatz im Vergleich zu Reichenbach stärker normativ orientiert. Reichenbachs angestrebte „Normenrelativierung“ erscheint in der (psycho)sozialen

Praxis in vielen Fällen unzulänglich. Eine stärkere Fokussierung an Orientierungsnormen erscheint im Empowermentkontext insofern notwendig wenn Adressaten vermehrte Unterstützung benötigen. Bei beispielsweise akuten psychischen Krisen, ist ein stärkeres normatives Eintreten von professioneller Seite gefragt, damit sich der Klient zumindest eine Zeit lang daran „festhalten“ kann.

Wenn Normen und Lebenslehren zur Disposition stehen so muss auch das „Scheitern“ in Form von Abweichung von dominanten Normen relativiert werden. Wenn nicht genau feststeht, wie ich leben soll, keine normative Richtlinien und auch kein allgemein gültiges Ziel vorhanden ist, gibt es in diesem Sinne auch kein Scheitern. Da sämtliche Lebensentwürfe und Lebenswege berechtigt erscheinen, wird jegliches „Versuchen“ zur gleichberechtigten Alternative. In diesem Kontext wird auch die Forderung des „scheitern lassen“ eher zur Forderung des „versuchen lassen“. Durch die Relativierung von Normen, wird das (Gefühl des) Scheitern(s) individualisiert. Wenn selbstgesetzte Ziele und Normen nicht erreicht bzw. erfüllt werden, kommt es subjektiv zum Scheitern. Scheitern kann somit nur in Bezug auf individuelle Ziele und Bedürfnisse als solches definiert werden.

8.3.5 Bisubjektivität

Für Reichenbach ist ein wesentliches Merkmal, warum Erziehung dilettantisch ist, das Faktum der Bisubjektivität bzw. Pluralität. Dadurch, dass mindestens zwei Personen am Erziehungsgeschehen teilhaben, kann Erziehung laut Reichenbach nie souverän geleistet werden. Die Bedeutungen und Folgen des eigenen Handelns sind nicht abschätzbar, da nie vorhergesehen werden kann, wie das Gegenüber dieses wahrnimmt bzw. darauf reagiert (vgl. Reichenbach 2001: 365). Das „Faktum der Pluralität“ liegt nicht nur dem Erziehungsgeschehen zu Grunde, sondern jeglicher Situation sozialen bzw. interaktiven Handelns, so auch jeglichem (psycho)sozialen Handlungskontext. Jedes Agieren zwischen Adressaten und Professionellen (psycho)sozialer Praxis zeichnet sich folglich durch Unwissenheit und Unsicherheit aus, da die professionelle Seite nie wissen kann, wie das Gegenüber rezipiert beziehungsweise reagiert und umgekehrt. Insofern könnte eine gewisse „Schwächung der Expertise“ im (psycho)sozialen Kontext postuliert werden. Handeln im (psycho)sozialen Kontext ist in dieser Denkart immer ein nicht souveränes „sich-versuchen“, da das Fachwissen und die fachlichen Kompetenzen durch das Moment der Pluralität an seine Grenzen stoßen. Beispielsweise kann ein Therapeut fachlich sehr gut ausgebildet sein, ob bzw. wie jedoch eine Therapie „anschlägt“, ergibt sich erst in Zusammenarbeit mit dem Klienten. In dem Sinne kann sich die professionelle Seite nur am Adressaten „versuchen“. Reichenbach schreibt im Kontext von Erziehung: „Dieses Versagen ist in die Struktur der

Erziehungssituation eingebaut. Die Erzieherin sieht sich verantwortlich für etwas, das sie nicht kontrollieren kann: die Freiheit des kindlichen Subjekts“ (Reichenbach 2010: 368).
Diese „Schwächung“ der Expertise (psycho)sozialen Handelns verstärkt die Forderung keine Expertenmacht auszuüben. Expertenmacht selbst wird somit dekonstruiert bzw. relativiert und als grundsätzlich unbegründete Herrschaftsmacht entlarvt. Mit der Annahme einer generellen Schwächung von Souveränität in jeglichem sozialen, interaktiven Agieren, wird nochmals deutlich (ähnlich wie in Kapitel 7.2.2), dass Reichenbach Dilettantismus zu eng definiert. Nicht nur die Bereiche der metaphysischen „große Fragen“ (Schulz 1992 zit. n. Reichenbach 2001: 346) sind unbeherrschbar, sondern jegliches soziales und interaktives Agieren kann nicht souverän geleistet werden.

8.3.6 Dilettantismus

Im Kontext einer „Schwächung der Expertise“ (psycho)sozialer Praxis, wird der Begriff des Dilettantismus interessant, welcher im Empowermentkonzept keinerlei explizite Anwendung findet. Reichenbach definiert das „sich als Dilettant zu betätigen“ als ein „sich versuchen“ (Reichenbach 2001: 340). Dieses Postulat scheint für den Empowermentgedanken insofern relevant, da sowohl Professionelle wie auch Klienten (psycho)sozialen Arbeit einen „gemeinsamen Weg“ versuchen sollen, fernab hierarchisierender „Reparaturmentalität“ (Stark 1996: 118f.). Erst im (an)erkennenden eigenen Dilettantismus (vor allem auch auf Expertenseite) wir ein symmetrisches Beziehungsverhältnis und folglich Empowerment möglich, da erst dadurch Offenheit und Akzeptanz für Lösungswege und Lebensentwürfe des jeweiligen Gegenübers gewährleistet ist. Erst ein „gemeinsames dilettantisch sein“, ein „lass es uns versuchen“ ermöglicht eine fruchtbare Zusammenarbeit, die auf Offenheit, Akzeptanz und Verständnis basiert.
Die Anerkennung des eigenen Dilettantismus, vor allem auch auf Expertenseite, scheint insofern wichtig, da Fachleute teilweise ein Verständnis in Richtung „Ich ermächtige dich“ an den Tag legen und Selbstbestimmung als „professionell gesteuertes Unternehmen“ (Speck 2001: 34) verstanden wird. Eigenmacht kann jedoch nur das Individuum selbst entwickeln und verwirklichen. Einfluss von außen kann Selbstbehauptungsprozesse nur anregen und stützen (vgl. ebd.).
Die Fokussierung des Dilettantismus erscheint auch noch in einem anderen Kontext relevant. Wilkens (2004) deklariert, dass das Leben zu „erlernen“ bedeute, stetige Veränderungs- und Anpassungsleistungen zu vollbringen. Alle Formen der Auseinandersetzung mit sich selbst beziehungsweise der Umwelt erfordere den Erwerb spezifischer Kompetenzen zur Lösung von Aufgaben (vgl. ebd.: 174). Die hier postulierte Möglichkeit das „Leben zu erlernen“ erinnert stark an den Begriff der „Lebenssouveränität“.

Wie bereits erläutert ist diese Annahme vehement zu hinterfragen, wobei die Anerkennung des Dilettantismus wiederum eine Relativierung ermöglicht.

8.3.7 Demokratischer Dilettantismus

Eine weitere Ähnlichkeit der beiden Ansätze ergibt sich im Kontext der gesellschaftspolitischen Dimension. Wie bereits öfter erwähnt, impliziert der Dilettantismus des Menschen, sowie die Anerkennung dessen für Reichenbach, antielitäre und demokratische Züge. Die Anerkennung dieser grundlegenden Inkompetenz ist die Basis für Reichenbachs Ziel der demokratischen Erziehung. Diese Zielvorstellungen (Offenheit, Fragenstellen, Vorläufigkeit jeder Antwort etc.) hat nicht nur Ähnlichkeit mit den Zielvorstellungen des psychologischen Empowerments, sondern auch mit der politischen Dimension von Empowerment. Demokratische Erziehung im Sinne Reichenbachs bzw. die Bewusstmachung des eigenen Dilettantismus und des darin implizierten demokratischen Aspektes kann dabei als Basis für Partizipation und Inklusion gesehen werden.

Die Relativierung eigener bzw. allgemein gültiger Überzeugungen und das Ethos des Fragenstellens und der Offenheit ermöglicht es, eine offene, interessierte Einstellung gegenüber Minderheiten, sowie Akzeptanz für unterschiedliche Lebenswege und Normvorstellungen zu wahren beziehungsweise zu fördern. Dies als Basis bzw. als gesellschaftliches „Gemeingut“ würde der (häufig schwierig zu realisierenden) Partizipation und Inklusion marginalisierter Bevölkerungsgruppen wesentlich entgegenkommen.

9. Resümee

Auch wenn der Versuch zunächst waghalsig wirken mag, einen Praxisansatz und eine theoretisch-bildungsphilosophische Konzeption zu vergleichen, wurde sichtbar, dass beide Ansätze ähnliche Kontexte fokussieren bzw. auf ähnlichen Grundideen aufbauen. Die zugrundeliegenden Annahmen, wie beispielsweise massive Unsicherheiten der postmodernen Lebenssituation, prinzipielle Situationen der Unsicherheit, Schwäche und Inkompetenz, sowie die Intention der Überwindung moderner Aufklärungsdogmen und hierarchischer Erziehungs- bzw. Bildungsbeziehungen bieten die Basis, auf Grundlage derer die Ansätze einander gegenübergestellt werden können.

Als überraschend erwies sich die Kontrastierung der Ansätze zunächst darin, dass weitaus mehr Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Verknüpfungsmöglichkeit ausgemacht werden konnten als zuvor angedacht bzw. angenommen. Reichenbachs Forderungen und Postulate ähneln sehr häufig jenen Perspektiven und Tendenzen, die der Empowermentansatz versucht anzustreben (z.B. Enthierarchisierung der Erziehungsbeziehung, Relativierung eigener bzw. allgemeingültiger Werte und Normvorstellung). Zudem gehen Reichenbachs Darstellungen sehr häufig konform mit allgemeinen Kritikpunkten am Empowermentansatz beziehungsweise Aspekten die in Frage gestellt werden (z.B. zu kohärente Subjektvorstellung, zu starre Zielvorstellungen, Überforderung und Zumutung der Autonomie). Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Ansätzen sollen an dieser Stelle nicht nochmals angeführt werden. Statt dessen werden die Ergebnisse der kritischen Reflexion sowie die konstruktiven Implikationen überblicksmäßig dargestellt, da sie den zentralen Kern der Diplomarbeit ausmachen.

Die postulierte **Subjektvielheit** nach Reichenbach, die sich „nur“ situativ um Kohärenz bemüht, sowie die Multiplizität und Diskontinuität der psychischen Struktur des dilettantischen Subjekts erweitern die kohärente Subjektvorstellung im Empowermentansatz insofern, dass den Adressaten (psycho)sozialer Arbeit mehr Widersprüchlichkeit und Divergenz zugestanden werden können, ohne diese selbstverständlich auf eine Krise oder Unfähigkeit zurückzuführen. Abbrüche und Scheitern etwa erscheinen mit Reichenbachs Denkart als „normale“, gesunde und charakteristische Wesenszüge des (postmodernen) Menschen, woraus folgt, dass Zielvorstellungen im Empowerment nicht nur je nach Person, sondern auch intrapersonal immer flexibel bleiben müssen.

Gegenteilig scheint Reichenbachs Vorstellung der pluralen Subjektstruktur in ihrer Praxisverträglichkeit vor allem in zwei Aspekten kritisierbar. Einerseits postuliert Reichenbach, dass die Annahme eines Hypersubjekts den demokratischen Aspekt zwischen den Subjekten gefährde, weil die eigene Kohärenz bzw. Wahrheit als Absolutum verstanden werden könnte. Hier ist aus der Sichtweise des Empowermentansatzes zu entgegnen, dass

gerade vor allem die Klarheit der eigenen Positionen, Intentionen und Bedürfnisse die Basis für Solidarität und demokratische Teilhabe darstellen. Andererseits konstatiert Reichenbach, dass moralische Dilemmata das moralische Subjekt im Kern erschüttern können. Aus einer lebensweltlichen, praxisorientierten Empowermentperspektive erscheint es hierbei sinnvoller, das Subjekt kohärent zu denken, da ihm ansonsten keinerlei moralische Entscheidungen zugestanden werden können, da die basale Verunsicherung Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit massiv hemmen würde.

Im Kontext der **Autonomiedebatte** erscheint der Empowermentansatz wenig einheitlich. Die unterschiedlichen Versuche der Autoren Autonomie als etwas „prinzipiell Gegebenes" zu fassen, wirken dabei teilweise verbissen und „krampfhaft". Reichenbach ermöglicht an dieser Stelle einen konstruktiven Weitblick, indem er Autonomie gänzlich anders, nämlich nicht als „prinzipiell Gegebenes" sondern als Handlungspraxis zwischen den Menschen, als dilettantisches Agieren in nicht überschaubaren Bereichen definiert. Aus diesem Blickwinkel entlarvt Reichenbach die im Empowerment postulierte Entscheidungsfreiheit viel eher als (gesellschaftlichen) Entscheidungszwang. Auch die Frage der Förderung von Autonomie gestaltet sich folglich anders. Eine Psychologie der Autonomie (wie sie der Empowermentansatz durchaus propagiert) und förderbare Autonomiekompetenzen gibt es in Reichenbach Sinne nicht. Nur ein „ermutigen" in unsicheren Bereichen zu handeln und zu entscheiden, Neues zu wagen etc. kommt einer Autonomieförderung in Reichenbachs Denkart nahe.

Der Empowermentansatz propagiert ein Selbstbestimmungskonzept in sozialer und moralischer Verschränkung. Die Forderung der Unaufhebbarkeit dieser „humanistischen" Implikationen kann mit Rekurs auf Reichenbach hinterfragt werden. Die Betonung des Aspekts der „Selbstbehauptung" gegenüber gesellschaftlichen und normativen Reglements erscheint für den Empowermentansatz vor allem deshalb relevant, da Adressaten häufig unkonventionelle Lebenswege wählen (müssen), welche allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten widersprechen können. Sozial-moralische Richtungsweisen durch die Professionellen erscheinen somit erst bei selbst- oder fremdgefährdendem Verhalten angebracht und notwendig.

Empowerment betont zwar die gesellschaftliche Zumutung und Überforderung der Autonomie, richtet dabei den Blick jedoch weniger nach „innen". Reichenbach beschreibt die Zumutung der Autonomie ausschließlich im rechtlichen Sinne als notwendig und entlarvt somit auch Autonomiezuschreibungen in Empowermentprozessen als unnötig beziehungsweise unmöglich und folglich als Überforderung. In diesem Sinne wäre anzudenken, ob die Betonung der Autonomie im Empowermentansatz nicht eher auf rechtliche Aspekte fokussiert werden sollte und weniger im alltagsweltlichen Kontext.

Der Empowermentansatz würdigt menschliche **Schwächen und Inkompetenzen** insofern, dass aus diesen heraus Stärken und Kompetenzen entstehen können, in ihnen also das Potential für eine positive Umkehrung liegt. Für Reichenbach stellen ausschließlich Schwäche und Dilettantismus Ermöglichungsbedingung für Freiheit und Selbstbestimmung dar. Aus diesem Blickwinkel ist es möglich im Empowermentansatz Schwächen selbst als Positivum zu definieren und diese nicht zwingenderweise überwinden zu müssen.
Das Empowermentkonzept propagiert die Annahme einer generellen „Lebenssouveränität" von Individuen. Reichenbach stellt das anthropologische „Faktum der Inkompetenz" bzw. einen prinzipiellen Dilettantismus des Menschen entgegen. Durch die damit einhergehende Relativierung beziehungsweise Negierung von „totaler Lebenssouveränität" kann in Empowermentprozessen der Erwartungsdruck für Klienten wie auch für Professionelle in Form von überhöhten Erwartungshaltungen (z.B. die Vorstellung das „Leben zu erlernen") gedämpft und folglich Rückschläge leichter angenommen werden.
Der Empowermentansatz nimmt eine prinzipielle „Autonomiekompetenz" der Adressaten an. Da für Reichenbach Autonomie weder eine Kompetenz darstellt, noch kompetent geleistet werden kann, mindert er an dieser Stelle die Zumutung der selbstbewusst und souverän zu leistenden Autonomie. Vor allem Gefühle der Unsicherheit und Unzulänglichkeit werden damit aufgewertet, da erst diese Aspekte in Reichenbachs Denkart auf autonomes Agieren hinweisen.

Der Empowermentansatz versucht zwar möglichst ohne fixierte **Zielvorstellungen** auszukommen, propagiert jedoch häufig „zwischen den Zeilen" dominante Zielkategorien, wie beispielsweise das Bild des „kompetenten Experten in eigener Sache" oder stabile psychologische Eigenschaften. Reichenbachs postulierte Unmöglichkeit der „Herrschaft über die eigene Bildung" verneint die Möglichkeit gänzlich abgeschlossener Bildungsprozesse, fordert somit das Hinterfragen von „Endprodukten" im Bildungsgeschehen und ermöglicht es, mehr Raum und Verständnis für weitere beziehungsweise prinzipiell unabschließbare Transformationsprozesse zu schaffen. Durch die prinzipielle Unabschließbarkeit von Selbstbildungsprozessen und die Selbstundurchsichtigkeit des Subjekts werden Adressaten des Empowermentansatzes somit zu „*Inkompetenten Experten in eigener Sache*".
Der Empowermentansatz betont das „Scheitern lassen" der Adressaten als wichtigen intrapsychischen Prozess auf dem Weg zur Selbstständigkeit und Selbstbestimmung. Reichenbach fokussiert die Seite der „Erzieher" (im Empowermentkontext also jene der Professionellen) und deklariert die Unmöglichkeit der Kontrolle über die Freiheit des Edukanden bzw. Adressaten. Da der (postmoderne) Erziehende reich an Inkompetenzen ist und keinerlei Anspruch auf allgemeingültige Wissensbestände erheben kann, fordert Reichenbach das Zugestehen und das Aushalten des wiederholten Scheiterns, der basalen

Inkompetenz der Erzieher selbst. Im Empowermentkontext kommt dies der Forderung nahe, sich auf professioneller Seite eigene Unsicherheiten und Schwäche zuzugestehen und nicht zu überspielen. Diese Forderung dementiert die hierarchische „Expertenmacht“, welche sich teilweise nach wie vor in Empowermentprozessen „einschleicht“ und stellt sie als ausschließlich unbegründete Herrschaftsmacht bloß.

Auch Reichenbachs Faktum der „Bisubjektivität“ schwächt die Expertise im (psycho)sozialen professionellen Handeln. Dadurch, dass in Empowermentprozessen immer mindestens zwei Personen beteiligt sind, können diese grundsätzlich nicht souverän geleistet werden, da das „nicht abschätzen können“ des Anderen immer Unsicherheiten birgt. Empowermentorientiertes (psycho)soziales Handeln ist somit immer ein „gemeinsames versuchen“.

Aus Reichenbachs Akzentuierung des Dilettantismus des Menschen kann für den Empowermentansatz gefolgert werden, dass erst durch das Anerkennen des eigenen Dilettantismus, sowie des Dilettantismus des Gegenübers ein symmetrisches Beziehungsverhältnis in Empowermentprozessen möglich ist, auf dessen Grundlage eine durch Verständnis und Akzeptanz geprägte konstruktive Zusammenarbeit geleistet werden kann. Erst ein „gemeinsames dilettantisches versuchen“ ermöglicht die Offenheit neue Wege und Lösungen zu finden, im Sinne des Psychologen und Philosophen William James:

„*Truth is what works*!“

Reichenbachs Forderung der demokratischen Erziehung zielt auf die Relativierung eigener und allgemeingültiger Überzeugungen, das Ethos des Fragenstellens und der Offenheit etc.. Die Etablierung dieser Form von Erziehung und der ihr inhärente demokratische Aspekt, erleichtert eine offene, interessierte gesellschaftliche Basis und fördert somit Inklusion und Partizipation marginalisierter Bevölkerungsgruppen

Die Negation der Souveränität in Erziehungs- und Bildungsprozessen durch den Aspekt der Bisubjektivität lässt erkennen, dass Reichenbach nicht stringent argumentiert. Der Mensch ist durch die Pluralität in jeglicher Form interaktiven, sozialen Handelns zum Dilettantismus verdammt und nicht nur, wie Reichenbach konstatiert, in Bereichen der großen, metaphysischen Fragen.

Bezüglich Zielvorstellungen von Bildungs- und Erziehungsprozessen kann die Praxisverträglichkeit Reichenbachs durch die Kontrastierung mit dem Empowermentansatz in zwei Aspekten hinterfragt werden. Einerseits erscheint die Fokussierung auf die Tatsache, dass wachsendes Wissen und wachsendes Unwissen komplementäre Prozesse sind im Empowermentansatz wenig fruchtbar. Die Akzentuierung dieser Annahme birgt die Gefahr, dass schon bereits zuvor desillusionierte und resignierte Klienten (psycho)sozialer Arbeit auch noch den „letzten Mut“ und die letzte Zuversicht verlieren, zu wachsen, wissender bzw. kompetenter zu werden und sich eine fatalistische Negativhaltung einstellt. Andererseits

erscheint Reichenbachs Forderung der möglichst absoluten Normenrelativierung und -hinterfragung für die praxisorientierte Empowermentarbeit ebenfalls wenig konstruktiv, da Klienten (psycho)sozialer Arbeit sehr wohl zumindest phasenweise stärkere dominante Direktive benötigen, um sich beispielsweise in Zeiten schwerer Krisen oder Verunsicherungen daran zu orientieren.

Der asymmetrische Umfang der Ergebnisse (mehr Kritik und konstruktive Implikationen des Empowermentansatzes durch Reichenbach als gegenteilig) zeigt, dass die Ursprungsintention der Arbeit erfüllt werden konnte. Durch die Reflexion des Empowermentansatzes konnte dessen theoretische Fundierung, bzw. zugrundeliegende Grundannahmen, hinterfragt und erweitert werden. Die Unschärfe und Vagheit wichtiger Begrifflichkeiten konnte konkretisiert bzw. die postmoderne Orientierung durch den Fokus auf ein neues Bildungssubjekt ausgedehnt werden. Weniger ergiebig stellte sich hingegen die Umkehrung, also die Reflexion der Praxisverträglichkeit der dilettantischen Subjektkonzeption durch den Empowermentansatz dar, was vielleicht darin liegen mag, dass eine Praxisverträglichkeit eher durch konkretes empirisches Arbeiten eruiert werden könnte.
In Summe lässt sich schlussfolgern, dass eine Theoretisierung bzw. eine kritische Reflexion der theoretischen Fundierung eines Praxisansatzes durch bildungsphilosophische Konzeptionen durchaus fruchtbar und konstruktiv sein kann. Die hier erarbeiteten Ergebnisse könnten Anstoß liefern für weitere Bemühungen um Theoretisierungen des Empowermentansatzes bzw. eine Basis darstellen, auf Grundlage derer Standards für Qualitätssicherung und Evaluation empowermentorientierter (psycho)sozialer Praxis erarbeitet werden könnten. In diesem Sinne: Further research is needed...

10. Literaturverzeichnis

Adams, R. (1996): Social Work and Empowerment. London: Macmillan.

Amrein, Ch. & Bless, G. (Hrsg.; 1997): Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete im wissenschaftlichen Diskurs. Bern: Haupt.

Antonovsky, A. (1987): Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Arendt, H. (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München & Zürich: Piper.

Arendt, H. (1996): Vita Activa oder Vom tätigen Leben. München & Zürich: Piper.

Barkhaus, A. et al. (Hrsg.; 1996): Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Barnes, M. (2002): Families and Empowerment. In: Ramcharan, P. et al. (Hrsg.; 2002): Empowerment in Everyday Life. Learning Disability. London: Kingsley. 70-79.

Bauer, W. (1997): Bildung unter den Bedingungen einer reflexiven Moderne. In: Koch, L. et al. (Hrsg.; 1997): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 101-120.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, U. (1997): Ursprung als Utopie: Politische Freiheit als Sinnquelle der Moderne. In: Beck, U. (Hrsg.; 1997): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 382-401.

Beck, U. (Hrsg.; 1997): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Berg, I. K. (1995): Familien-Zusammenhalt(en). Ein kurz-therapeutisches und lösungsorientiertes Arbeitsbuch. Dortmund: Verlag Modernes Leben.

Bilden, H. (1989): Geschlechterverhältnis und Individualität im gesellschaftlichen Umbruch. In: Keupp, H. & Bilden, H. (Hrsg.; 1989): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Göttingen et al.: Verlag für Psychologie. 19-46.

Bröckling, U. (2003): You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment. In: Leviathan, 3/2003. 323-344.

Bruder, K.-J. (1993): Subjektivität und Postmoderne. Der Diskurs der Psychologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Buber, M. (1962): Schriften zur Philosophie. Bd. I. Gesammelte Werke. München, Heidelberg: Lambert Schneider.

Duden (1999): Bd. 5. Das Fremdwörterbuch. Hrsg. vom wiss. Rat der Dudenredaktion. Mannheim: Bibliografisches Institut & F.A. Brockhaus AG.

Eraut, M. (1998): Disentangling the Confusion over Competence. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ). 9 Jg., 5. 195-198.

Ferranti, M. (1999): Aus Schaden klug geworden oder den Bock zum Gärtner gemacht? Ansichten zur Betroffenenkompetenz. In: Günther, P. & Rohrmann, E. (Hrsg.; 1999): Soziale Selbsthilfe. Alternative, Ergänzung oder Methode sozialer Arbeit? Heidelberg: Edition S. 191-195.

Fink, E. (1970): Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg im Breisgau: Rombach.

Fischer, H.R. (1992): Zum Ende der großen Entwürfe. Eine Einführung. In: Fischer, H.R. et al. (Hrsg.; 1992): Das Ende der großen Entwürfe. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 9-34.

Fischer, H.R. et al. (Hrsg.; 1992): Das Ende der großen Entwürfe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Galuske, M. (2007): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.

Gerhardt, V. (1999): Selbstbestimmung. Das Prinzip Individualität. Stuttgart.

Giddens, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gross, P. (1982): Der Wohlfahrtsstaat und die Bedeutung der Selbsthilfegruppen. In: Soziale Welt. Heft 1/1982. 26ff.

Gross, P. (1985): Bastelmentalität: Ein „postmoderner“ Schwebezustand. In: Schmid, Th. (Hrsg.; 1985): Das pfeifende Schwein. Berlin: Wagenbach. 63-84.

Günther, P. & Rohrmann, E. (Hrsg.; 1999): Soziale Selbsthilfe. Alternativen, Ergänzungen oder Methode sozialer Arbeit? Heidelberg: Edition S.

Guggenberger, B. (1987): Sein oder Design. Zur Dialektik der Abklärung. Berlin: Rotbuch.

Hahn, M. (1983): Von der Freiheit schwerstbehinderter Menschen: anthropologische Fragmente. In: Hartmann, N. (Hrsg.; 1983): Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten. Heidelberg: G. Schindele Verlag. 132-141.

Hartmann, N. (Hrsg.; 1983): Beiträge zur Pädagogik der Schwerstbehinderten. Heidelberg: G. Schindele Verlag.

Herriger, N. (1994): Empowerment und gelingendes Lebensmanagement. Neue methodische Profile der sozialen Arbeit. In: SUB. Österreichischer Verein für Bewährungshilfe und Soziale Arbeit. Wien 2/1994. 23-35.

Herriger, N. (1996): Empowerment und Engagement. In: Soziale Arbeit 9-10/1996. 290-301.

Herriger, N. (2010): Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH**.**

Hinz, A. (2002): Von der Interpretation zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9/2002. 354-361.

Kant, I. (1788): Critic der practischen Vernunft. Riga: Johann Friedrich Hartknoch.

Kassner, R. (1910): Der Dilettantismus. Frankfurt am Main: Literarische Anstalt Rütten & Loening.

Keupp, H. (1987): Soziale Netzwerke. Eine Methapher des gesellschaftlichen Umbruchs. In: Keupp, H. & Röhrle, B. (Hrsg.; 1987): Soziale Netzwerke. Frankfurt am Main: Campus Verlag. 11-53.

Keupp, H. (1989): Auf der Suche nach der verlorenen Identität. In: Keupp, H. & Bilden, H. (Hrsg.; 1989): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Göttingen: Verlag für Psychologie. 47-69.

Keupp, H. (1996): Empowerment. In: Kreft, D. & Mielenz, I. (Hrsg.; 1996): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. 164-166.

Keupp, H. (2002): Entwicklungslinien der Empowerment-Perspektive in der Zivilgesellschaft. In: Lenz, A. & Stark, W. (Hrsg.; 2002): Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation, Tübingen: dgvt-Verlag. 77-102.

Keupp, H. & Bilden, H. (Hrsg.; 1989): Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Göttingen et al.: Verlag für Psychologie.

Keupp, H. & Röhrle, B. (Hrsg.; 1987): Soziale Netzwerke. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Kieffer, C. (1984): Citizen empowerment. A developmental perspective. In: Rappaport, J. et al. (Hrsg.; 1984): Studies in empowerment. Steps Toward Understanding and Action. New York: The Haworth Press. 9-36.

Klafki, W. (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Klafki, W. (1977): Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 13. Beiheft, 1977. 11-38.

Knuf, A. (2000): Steine aus dem Weg räumen! Empowerment und Gesundheitsförderung in der Psychiatrie. In: Knuf, A. & Seibert, U. (Hrsg.; 2000): Selbstbefähigung fördern. Empowerment und psychiatrische Arbeit. Bonn: Psychiatrie-Verlag. 32-44.

Knuf, A. (2006): Basiswissen: Empowerment in der psychiatrischen Arbeit. Bonn: Psychiatrie-Verlag GmbH.

Knuf, A. & Seibert, U. (Hrsg.; 2000): Selbstbefähigung fördern. Empowerment und psychiatrische Arbeit. Bonn: Psychiatrie-Verlag.

Koch, L. et al. (Hrsg.; 1997): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kondrat, M. E. (1995): Concept, Act, and Interest in Professional Practice: Implications of an Empowerment Perspective. In: Social Service Review, Vol. 69, 1995. 405-428.

Kreft, D. & Mielenz, I. (Hrsg.; 1996): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.

Kulig, W. (2006): Quantitative Erfassung des Hilfebedarfs von Menschen mit Behinderung. Halle-Wittenberg: Phil. Fakultät III Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität. Unveröffentlichte Diplomarbeit.

Kulig, W. & Theunissen, G. (2006): Selbstbestimmung und Empowerment. In: Wüllenweber, E., Theunissen, G., Mühl, H. (Hrsg.; 2006): Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. 237-250.

Langenscheidt Fremdwörterbuch. Online. Langenscheidt KG. Berlin & München.
URL: http://services.langenscheidt.de/fremdwb/fremdwb.html (Stand: Dezember 2011)

Leggewie, C. & Münch, R. (Hrsg.; 2001): Politik im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lenz, A. (2002): Empowerment und Ressourcenaktivierung – Perspektiven für die psychosoziale Praxis. In: Lenz, A. & Stark, W. (Hrsg.; 2002): Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. Tübingen: dgvt-Verlag. 13-54.

Lenz, A. & Stark, W. (Hrsg.; 2002): Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. Tübingen: dgvt-Verlag.

Leontjew, A. N. (1977): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.

Mackensen, L. (1981): Das Fachwort im täglichen Gebrauch. München: Südwest.

Marotzki, W. & Sünker, H. (Hrsg.; 1992): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Marquard, O. (1981): Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien. Stuttgart: Reclam.

Maturana, H. R. (1998): Biologie der Realität. Frankfurt am Main.

Michel-Schwartze, B. (Hrsg.; 2007): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Miller, T. (2000): Kompetenzen – Fähigkeiten – Ressourcen: Eine Begriffsbestimmung. In: Miller, T. & Pankofer, S. (Hrsg.; 2000): Empowerment konkret. Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius. 23-32.

Miller, T. & Pankofer, S. (Hrsg.; 2000): Empowerment konkret. Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Mohr, L. (2004): Ziele und Formen heilpädagogischer Arbeit. Luzern: SZH.

Osbahr, S. (2000): Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Beitrag zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik. Luzern: Ed. SZH/SPC

Pankofer, S. (2000) Empowerment. Eine Einführung. In: Miller, T. & Pankofer, S. (Hrsg.; 2000): Empowerment konkret. Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius. 7-22.

Plessner, H. (1928): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin: W. de Gruyter & Co.

Polloway, E. A. et al. (1996): Historic Changes in Mental Retardation and Development Disabilities. In: Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, Vol. 31, 1996. 3-12.

Prilleltensky, I. (1994): Empowerment in mainstream psychology. Legitimacy, obstacles and possibilities. In: Canadian Psychology, 4/1994. 358-375.

Quindel, R. (2002): Psychosoziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Hilfe und Kontrolle. In: Lenz, A. & Stark, W. (Hrsg.; 2002): Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation, Tübingen: dgvt-Verlag. 129-138.

Quindel, R. & Pankofer, S. (2000): Chancen, Risiken und Nebenwirkungen von Empowerment. Die Frage der Macht. In: Miller, T. & Pankofer, S. (Hrsg.; 2000): Empowerment konkret. Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius. 33-44.

Ramcharan, P. et al. (Hrsg.; 2002): Empowerment in Everyday Life. Learning Disability. London: Kingsley.

Rappaport, J. et al. (Hrsg.; 1984): Studies in empowerment. Steps Toward Understanding and Action. New York: The Haworth Press.

Reichenbach, R. (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster u.a.: Waxmann.

Reichenbach, R. (2007): Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Riger, S. (1993): Whats wrong with empowerment? In: American Journal of Community Psychology 3/1993. 279-292.

Rissel, C. (1994): Empowerment. The holy grail of health promotion? In: Health Promotion International 1/1994. 39-47.

Rittelmeyer, Ch. (2007): Was ist Hermeneutik? In: Rittelmeyer, Ch. & Parmentier, M. (Hrsg.; 2007): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1-19.

Rittelmeyer, Ch. & Parmentier, M. (Hrsg.; 2007): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rohrmann, E. (1999): Was ist überhaupt Selbsthilfe? Zum Begriff und Verständnis sozialer Selbsthilfe. In: Günther, P. & Rohrmann, E. (Hrsg.; 1999): Soziale Selbsthilfe. Heidelberg: Edition S. 15-33.

Rorty, R. (1988): Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie. In: Rorty, R. (Hrsg.; 1988): Solidarität oder Objektivität. Stuttgart: Reclam. 82-125.

Rorty, R. (Hrsg.; 1988): Solidarität oder Objektivität. Stuttgart: Reclam.

Rucht, D. (2001): Soziale Bewegungen als Signum demokratischer Bürgergesellschaft. In: Leggewie, C. & Münch, R. (Hrsg.; 2001): Politik im 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 321-336.

Saleebey, D. (Hrsg.; 1992): The strengths perspective in social work practice. New York: White Plains.

Sasse, A. et al. (Hrsg.; 2004): Integrations- und Sonderpädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sattler, E. (2002): Bildung, die an der Zeit ist: diverse, vielleicht diversifizierende Bemerkungen zu vorliegenden bildungstheoretischen Entwürfen. Universität Wien: Unveröffentlichte Diplomarbeit.

Saulnier, C. (1940): Le dilettantism. Essai de psychologie, de morale et d'esthétique. Paris: Vrin.

Schäfer, A. (1992): Die Kritik der Erfahrung als Kritik des Subjektes. Überlegungen zu Lyotard und Adorno. In: Marotzki, W. & Sünker, H. (Hrsg.; 1992): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne –Postmoderne. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 218-248.

Schäfer, A. (1997): Individuelle Bildung – zwischen Vernunft, Negativität und Tragik. In: Koch, L. et al. (Hrsg.; 1997): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 29-44.

Scheller, B. (1993): Solidarität statt Empowerment. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 5/1993. 182.

Schemmel, H. & Schaller, J. (Hrsg.; 2003): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen: dgvt-Verlag.

Schmid, Th. (Hrsg.; 1985): Das pfeifende Schwein. Berlin: Wagenbach.

Schmid, W. (1996): Der Versuch, die Identität des Subjektes nicht zu denken. In: Barkhaus, A. et al. (Hrsg.; 1996): Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 370-379.

Schubert, K & Klein, M (2006): Das Politlexion. Bonn: Diez. (Begriff: Aufklärung)
URL: http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=BDU97L (Stand: Oktober 2011)

Schulz, W. (1992): Subjektivität im nachmetaphysischen Zeitalter. Pfullingen: Neske.

Seibert, U. (2000): Die „Nutzer-Orientierung“ in der Psychiatrie – ein Paradigmenwechsel hin zum Empowerment? In: Knuf, A. & Seibert, U. (Hrsg.; 2000): Selbstbefähigung fördern. Empowerment und psychiatrische Arbeit. Bonn: Psychiatrie-Verlag. 20-29.

Seligman, M.E.P. (1975): Helplessness. On depression, developement and death. San Francisco: Freeman.

Siep, L. (1996): Ethik und Anthropologie. In: Barkhaus, A. et al. (Hrsg.; 1996): Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens. Frankfurt: Suhrkamp. 274-298.

Sohns, A. (2007): Empowerment als Leitlinie Sozialer Arbeit. In: Michel-Schwartze, B. (Hrsg.; 2007): Methodenbuch Soziale Arbeit. Basiswissen für die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 73-100.

Speck, O. (2001): Autonomie und Gemeinsinn – Zur Fehldeutung und Bedrohung von Selbstbestimmung in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen. In: Theunissen, G. (Hrsg.; 2001): Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 15-38.

Stark, W. (1996): Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Steiner, G. (1999): Experten in eigener Sache. Möglichkeiten und Grenzen des Betroffenheitsprinzips. In: Günther, P. & Rohrmann, E. (Hrsg., 1999): Soziale Selbsthilfe. Heidelberg: Edition S. 181-189.

Theunissen, G. (1998): Eltern behinderter Kinder als Experten in eigener Sache. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3/1998. 100-105.

Theunissen, G. (Hrsg.; 2001): Verhaltensauffälligkeiten – Ausdruck von Selbstbestimmung? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Theunissen, G. (2007): Empowerment behinderter Menschen. Inklusion, Bildung, Heilpädagogik, Soziale Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Theunissen, G. (2009): Empowerment und Inklusion behinderter Menschen. Eine Einführung in die Heilpädagogik und Soziale Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Uhle, R. (1993): Bildung in Moderne-Theorien. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Usher, R. & Edwards, R. (1994): Postmodernism and Education. London & New York: Routledge.

Vossenkuhl, W. (1997): Über Sollen und Können im Prozeß der Modernisierung. In: Amrein, Ch. & Bless, G. (Hrsg.; 1997): Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete im wissenschaftlichen Diskurs. Bern: Haupt. 70-88.

Waldschmidt, A. (2003): Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma – Perspektiven der Disability Studies. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, Hrsg. Von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. Heft B 8/2003. 13-20.

Wallerstein, N. & Bernstein, E. (1988): Empowerment education. Freire´s ideals adapted to health education. In: Health Education Quarterly, 4/1988. 379-394.

Wehmeyer, M. L. & Bolding, N. (1999): Self-Determination Across Living and Working Environments: A Matched-Samples Study of Adults with Mental Retardation. In: Mental Retardation, Vol. 37, 1999. 353-363.

Weick, A. (1986): The Philosophial Context of a Health Model of Social Work. In: Social Casework 1986, 67 (9). 551-559.

Weick, A., et al. (1989): A strengths perspective for social work practice. In: Social Work 7/1989. 350-354.

Weick, A. (1992): Building a strengths perspective for social work. In: Saleebey, D. (Hrsg.; 1992): The strengths perspective in social work pracitce. New York: White Plains. 18-26.

Welsch, W. (1995): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Welsch, W. (2002): Unsere postmoderne Moderne. Berlin: Akademie Verlag.

West, D. (1990): Authenticity and empowerment. Oxford: Oxford University Press.

Wilkens, R. (2004): Selbstbestimmung als (heil)pädagogisches Denkmodell. In: Sasse, A. et al. (Hrsg.; 2004): Integrations- und Sonderpädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 171-176.

Willutzki, U. (2003): Ressourcen. Einige Bemerkungen zur Begriffsklärung. In: Schemmel, H. & Schaller, J. (Hrsg.; 2003): Ressourcen. Ein Hand- und Lesebuch zur therapeutischen Arbeit. Tübingen: dgvt-Verlag. 91-108.

Wörishofer, G. (2000): Sehen und fragen. Vom Ursprung des Empowerment. In:
Knuf, A. & Seibert, U. (Hrsg.; 2000): Selbstbefähigung fördern. Empowerment und psychiatrische Arbeit. Bonn: Psychiatrie-Verlag. 10-19.

Wüllenweber, E. et al. (Hrsg.; 2006): Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Zima, P. V. (2000): Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmodernde. Tübingen, Basel: Francke.

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit erarbeitet einen kontrastierende Vergleich zwischen dem Empowermentansatz und der dilettantischen Subjektkonzeption nach Roland Reichenbach, wobei insbesondere auf die Aspekte des Subjektverständnisses, der Selbstbestimmung, der Kompetenz und Souveränität, sowie des Bildungszieles eingegangen wird. Der Empowermentansatz findet in der bildungswissenschaftlichen Praxis vielfältige Anwendung (z.B. Behindertenarbeit) und zielt darauf ab, KlientInnen (psycho)sozialer Arbeit mehr Eigenverantwortung zuzugestehen, sowie eigene Stärken und Selbstbestimmung wieder zurückzugewinnen. Der Bildungsphilosoph Roland Reichenbach stellt dar, wie das anthropologische „Faktum der Inkompetenz“ und folglich der Dilettantismus des Menschen als Ermöglichungsbedingung für Freiheit gedacht werden können und konzipiert sein „dilettantisches Subjekt“ vor einem postmodernen Hintergrund, als Kontrapunkt zum Diskurs des autonomen Subjekts in der Moderne. Den beiden Ansätzen zugrundeliegenden Annahmen, wie beispielsweise massive Unsicherheiten der postmodernen Lebenssituation, prinzipielle Situationen der Unsicherheit und die Intention der Überwindung moderner Aufklärungsdogmen und hierarchischer Erziehungs- bzw. Bildungsbeziehungen bieten die Basis, auf Grundlage derer die Ansätze einander gegenübergestellt werden. Das Ziel des Vergleichs der Ansätze liegt einerseits darin, Gemeinsamkeiten, Unterschiede bzw. mögliche Verknüpfungspunkte zu eruieren, sowie die Ansätze durch den jeweils anderen kritisch zu reflektieren und konstruktive Implikationen auszumachen. Reichenbachs Darstellungen ermöglicht es beispielsweise, Autonomie im Empowermentansatz neu zu denken, überhöhte Erwartungshaltungen und starre Zielvorstellungen vehement zu hinterfragen oder die Expertise auf professioneller Seite zu dekonstruieren.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Mühlburger Rahel, Bakk. phil.
Geburtsdatum	18.05.1985
Geburtsort	Lienz in Osttirol
Staatsbürgerschaft	Österreich

Bildungsweg

1991 - 1995	Volksschule Lienz - Integrationsklasse
1995 - 1999	Hauptschule Lienz - Integrationsklasse
1999 - 2003	Bundes-Oberstufen-Realgymnasium Lienz
2003	Reifeprüfung am BORG Lienz
2003 - 2004	Freiwilliges Soziales Jahr (Altenwohn- und Pflegeheim Kritzendorf)
2004 - 2005	Universität Wien (Bakkalaureat Soziologie, Diplom Germanistik)
2005 - 2008	Universität Wien (Bakkalaureat Soziologie, Diplom Pädagogik; Schwerpunkte: Sozialpädagogik & Psychoanalytische Pädagogik)
2008	Abschluss Bakkalaureatsstudium Soziologie
seit 2008	Universität Wien (Diplom Pädagogik; Schwerpunkte: Sozialpädagogik & Psychoanalytische Pädagogik, Bachelor Germanistik)

Bisherige pädagogische Berufserfahrungen

2003-2004	**Altenwohn- und Pflegeheim Kritzendorf** Freiwilliges Soziales Jahr - Pflege und Beschäftigung
seit 2009	„**pro mente**“ Wien Leitung Selbsthilfegruppe „Junge Erwachsene“ inkl. Fortbildungen und Supervision
2009 – 2010	**psychosoziale Betreuung** eines alten Herrn mit Sprachschwierigkeiten (privat)
seit 2010	„**pro mente**“ Wien Peer-Beratung (Einzelberatung)
2010	**Integrationshaus Wien** Lernbetreuung; Freizeitbetreuung
2010 – 2011	**Persönliche Assistenz** bei körperbehinderter Frau